

Læreplanarbeid i lys av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk

*- En kvalitativ studie av implementeringen
av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk ved
offisersutdanningen på Krigsskolen
og grunnskolelærerutdanningen på
Høgskolen i Oslo og Akershus*

Martine Løkholm



Masteroppgave i pedagogikk

Pedagogisk forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskaplige fakultet
UNIVERSITETET I OSLO

1. juni 2013

© Martine Løkholm

2013

Læreplanarbeid i lys av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk

Martine Løkholm

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

LÆREPLANARBEID I LYS AV
NASJONALT KVALIFIKASJONSRAMMEVERK

- En kvalitativ studie av implementeringen av nasjonalt
kvalifikasjonsrammeverk ved offisersutdanningen på
Krigsskolen og grunnskolelærerutdanningen på
Høgskolen i Oslo og Akershus

AV:

Martine LØKHOLM

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk
Studieretning: kunnskap, utdanning og læring
Spesialisering: læreplanarbeid, undervisning og vurdering

SEMESTER:

Våren 2013

STIKKORD:

- Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR)
- Læreplan
- Implementering
- Høyere utdanning
- Internasjonalisering
- Lærerutdanning
- Offisersutdanning
- Læringsutbytte

Sammendrag

PROBLEMOMRÅDE

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan *nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk* (NKR) implementeres ved offisersutdanningen på Krigsskolen (KS) og grunnskolelærerutdanningen på Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA).

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk har til hensikt å gi en *overordnet* systematisk beskrivelse av kvalifikasjonene som kan oppnås på ulike nivå i det norske utdanningssystemet. Dette gjøres ved å beskrive det *læringsutbyttet* det forventes at alle kandidater etter endt utdanning skal ha, i form av *kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse*. Målet er å bedre kommunikasjonen om utdanningssystemet, ikke å endre det. NKR vil tenkelig ha liten verdi som en overordnet beskrivelse av utdanningssystemet hvis ikke landets læreplaner samsvarer med rammeverket. Alle universiteter og høyskoler har følgelig nylig definert læringsutbytter for studieprogrammene sine i tråd med det NKR.

Hvordan kvalifikasjonsrammeverket har blitt implementert på institusjonsnivå har det i liten grad blitt forsket på tidligere. Med utgangspunkt i *læreplanteori* gransker denne studien dette, gjennom å belyse følgende *problemstilling* og *forskningsspørsmål*:

Hvordan tolker og vurderer utvalgte utdanningsinstitusjoner nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, og hvordan operasjonaliserer og legitimerer de læreplanarbeidet sitt i henhold til dette?

1. *Hvordan tolker institusjonene nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk?*
2. *Hvordan operasjonaliserer institusjonene læreplanarbeidet sitt i lys av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk?*
3. *Hvordan legitimeres arbeidet med nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk av institusjonene?*
4. *Hvordan vurderer institusjonene nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk?*

METODE

Oppgavens empiriske data er samlet inn gjennom kvalitative intervju av til sammen ti representanter, fra både leder- og undervisningsnivå, ved offisersutdanningen på Krigsskolen og grunnskolelærerutdanningen på Høgskolen i Oslo og Akershus. Disse utdanningene ble valgt fordi jeg ønsket å undersøke hvordan læreplanarbeidet som ble utført i forbindelse med

NKR var ved to høyskoler som representerer profesjonsutdanninger med ulike tradisjoner. Ved begge utdanningene har jeg fokusert på læreplanarbeidet på programnivå, altså hva utdanningene samlet sett skal føre til, men med et spesielt fokus på utvalgte emner/fag. Ved offisersutdanningen tok jeg for meg emnet «Ledelse av operasjoner», mens jeg ved grunnskolelærerutdanningen vil hadde et hovedfokus på faget «Pedagogikk og elevkunnskap».

HOVEDFUNN

I denne studien har jeg gjort særlig fire oppdagelser:

For det første tyder denne undersøkelsen på at det er *inkonsistens mellom intensjon og implementering*. Det er altså ikke samsvar mellom myndighetenes intensjoner med innføringen av NKR, og implementeringen av det på institusjonsnivå. Dette gjelder hvordan og fra hvilket perspektiv rammeverket fremstilles, og hvilke implikasjoner det har. Myndighetene ser utdanningssystemet i et *eksternt* perspektiv, og kan sies å ha innført rammeverket for å *systematisere* utdanningssystemet og å få det til å samsvare med andre overnasjonale systemer. De betoner at innføringen ikke skal endre utdanningssystemet, men beskrive det på en ny måte. Av undersøkelsen kommer det derimot frem at institusjonene primært både tolker, operasjonaliserer, legitimerer og vurderer rammeverket fra et *internt* perspektiv. De er opptatt av hvordan de skal få NKR til å fungere gjennom å *endre læreplanene*, og følgelig også hvordan det *bedrer* utdanningene deres.

Undersøkelsen belyser for det andre at det virker som at kvalifikasjonsrammeverket *blir en ufullstendig læreplanmodell*. NKR er ikke innført for å endre utdanningssystemet, og er ikke primært rettet mot utdanningsinstitusjonenes læreplaner. Likevel virker det som om rammeverket *blir* en ny læreplanmodell for institusjonene, ved at det gir institusjonene nye føringer for hvordan læreplanene deres skal skrives. NKR fremstår dessuten som en *ufullstendig* læreplanmodell ved at det kun berører enkelte av læreplanens hovedområder. Følgelig ser det ut til at det i stor grad blir opp til institusjonene, og særskilt lærerne, å skape god didaktisk sammenheng mellom læringsutbyttene og øvrige didaktiske forhold.

For det tredje tyder undersøkelsen på at rammeverket medfører *operasjonaliseringsproblemer på undervisningsnivå*. På undervisningsnivå synes det å være krevende for lærerne å omsette mange læringsutbytter til *fungerende undervisning*: Det er uklart hvordan mange elementer ved NKR skal *tolkes*, blant annet læringsutbyttebeskrivelsene og generell kompetanse, og de

konkrete, bestemte læringsutbyttene. Dessuten virker det krevende å operasjonalisere flere læringsutbytter fordi de ikke er satt i en didaktisk sammenheng med fullgode rammer. Det skal sies at utfordringer med å nå læringsmål ikke nødvendigvis er spesielt for NKR. Det virker imidlertid som at rammeverket kompliserer dette. Det er innført som et nytt begrepsapparat og et nytt system uten at det direkte er ønsket, og verken drøftet eller tematisert i fullstendig grad ved institusjonene.

Undersøkelsen tyder for det fjerde på at de nevnte implementeringsutfordringene gjør utdanningene kun *tilsynelatende oversiktlige og muligens marginaliserte*. Intensjonene med kvalifikasjonsrammeverket er å gjøre utdanningssystemet mer oversiktlig, ved å beskrive alle kvalifikasjoner gjennom samme kriteriesett på tvers av ulike utdanninger.

Implementeringsutfordringene kan imidlertid tyde på at det ikke er alle kvalifikasjoner som lar seg beskrive på samme enhetlige måte. På grunn av dette kan kvalifikasjonsrammeverket tenkes å bidra til å *tilsløre* utdanningers særpreg ved at utdanningene ikke hovedsakelig beskrives ut fra *profesjonelle hensyn*, men med utgangspunkt i rammeverket. Ved institusjonene er det flere som bekymrer seg for at rammeverket utgir seg for å kunne beskrive alle kvalifikasjoner, mens det i realiteten utelater mange viktige sider ved utdanningene deres. Følgelig frykter de at rammeverket kan bidra til å *marginalisere* og *redusere* viktige sider ved de ulike utdanningene. Rammeverket gjør sånn sett utdanningssystemet kun *tilsynelatende* oversiktlig, både fordi det faktisk ikke favner utdanningenes kompleksitet, og fordi operasjonaliseringen på undervisningsnivå gjør det uvisst om læringsutbyttene faktisk blir reelle beskrivelser.

Oppsummert kan det sies at kvalifikasjonsrammeverket er ment å bedre spesielt *én side* ved utdanningssystemet: Å tydeliggjøre kommunikasjonen om det. Imidlertid fremstår det som usikkert om NKR bidrar til dette, fordi overnevnte implementeringsutfordringer gjør at det blir et gap mellom formulerings- og realiseringsarenaen. Samtidig virker det som kvalifikasjonsrammeverket fører med seg andre, og potensielt *negative konsekvenser* ved at viktige sider ved utdanningene muligens *marginaliseres* og læringsprosesser *trivialiseres*. Kvalifikasjonsrammeverket kan sies å devaluere læreplanens betydning ved ikke å anerkjenne at det å skrive læreplanene på en ny måte, vil endre utdanningene. NKR ser dessuten ikke ut til å være designet for å være en fullgod, helhetlig didaktisk læreplanmodell. Det virker med andre ord ikke som at rammeverket hovedsakelig er innført med *pedagogiske hensikter*.

Forord

Jeg elsker pedagogikk. For meg handler pedagogikk om hvordan samspillet mellom *individ* og *samfunn* kan bli bedre, gjennom å sammenkople ulike fagdisipliner og perspektiver. Pedagogikk er for meg *helhet* og *sammenheng*. Fordi jeg har et stort engasjement for å bedre utdanningssystemet, både med hensyn til samfunnet og det enkelte individ, har masterstudiet i pedagogikk vært en svært givende reise for meg.

Jeg gikk inn i dette masterarbeidet med *mål om å lære mest mulig*. Dette målet har vært todelt. Jeg har hatt et ønske om å lære mest mulig om denne studiens fokusområder: implementeringsprosesser, læreplanarbeid og nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Samtidig har jeg hatt et mål om å lære å gjennomføre et forskningsprosjekt, fordi som det heter i emneplanen: «arbeidet med masteroppgaven skal bidra til at studentene selv kan inngå som deltakere i forskningsopplegg». For å nå disse læringsmålene har jeg arbeidet hardt, målrettet og grundig. Som læringsprosesser gjerne er, har også denne prosessen vært krevende og til tider smertefull. Likevel har jeg opprettholdt et engasjement og *lært* utrolig mye gjennom prosessen. Personlig, føler jeg at jeg har nådd mine to læringsmål: Jeg har fått utvidet forståelse av, og interesse for implementeringsprosesser, læreplanarbeid og kvalifikasjonsrammeverket. Samtidig som jeg har fått med meg en ballast gir meg lyst, og tro på at jeg vil utforske flere pedagogiske fenomener senere. Resultatet av læringsprosessen min, vil du i det kommende få lese. Det er det mange som fortjener en takk for:

Først og fremst vil jeg takke veilederne mine; Britt Ulstrup Engelsen fra Pedagogisk forskningsinstitutt, og Rønnaug Eli Holmøy fra Krigsskolen. Mer dedikerte, konstruktive og dyktige veiledere kunne jeg ikke hatt. Tusen takk for den innsiktsfulle måten dere har loyet meg gjennom denne prosessen. Dere er briljante!

Videre må offisersutdanningen på Krigsskolen og grunnskolelærerutdanningen på Høgskolen i Oslo og Akershus takkes. Takk til institusjonene; for å ha åpnet dørene for en nysgjerrig student. Takk til alle som har tilrettelagt for at jeg har kunnet gjøre denne undersøkelsen. Ikke minst, takk til alle informanter; for innsiktsfulle refleksjoner og betraktninger. Dere er denne undersøkelsens kjerne - uten dere, ingen oppgave!

Jeg må dessuten få takke alle som har bidratt til å lage et faglig og godt læringsmiljø ved masterstudiet: Takk til Pedagogisk forskningsinstitutt som legger til rette for en tett relasjon mellom studenter og vitenskapelige ansatte. Takk til forskergruppen CLEG (Curriculum studies, educational leadership and governance); for å være en god faglig møteplass. Takk til alle som har bidratt til å gjøre seminarene nettopp til det, og for alle nyttige innspill. Takk til alle i min lille eksklusive klasse for et godt læringsfellesskap. Jeg har lært utrolig mye både av, og med dere. Takk til alle lesesalsvenner; for alle altfor lange kaffepauser, all støtte, alle diskusjoner og utflytende samtaler. En spesiell takk til Ragnhild som har sittet stødig ved min side på lesesalen i to år. Masteren ville ikke vært det samme uten deg!

Jeg må også få takke mine helt spesielle, og fantastisk, flotte venninner. Dere inspirerer og motiverer meg. Et usosialt semester til tross, takk for gleden dere sprer rundt dere. En spesiell takk til Ingrid; som selvutnevnt mastermentor!

Jeg vil takke min fine familie; som alltid støtter, aldri presser, og er der når jeg trenger det.

Og sist, en stor takk til min elskede Jonas, som får meg til å le, selv de dagene som verden ikke spiller på lag med meg. Du er perfekt!

Til deg som leser, takk for interessen.

God lesning!

Universitetet i Oslo,

28. mai 2013

Martine Løkholm

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Formål og problemstilling	2
1.2	Teoretisk og metodisk innramming.....	3
1.3	Avklaringer og presiseringer	4
1.4	Avhandlingens oppbygning og innhold.....	6
2	Relevant kontekst	7
2.1	Kvalifikasjonsrammeverk.....	7
2.1.1	Sentrale trekk ved nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk	8
2.1.2	Bakgrunn for innføring	9
2.2	Profesjonsutdanninger	11
2.2.1	Offisersutdanningen på KS	12
2.2.2	Grunnskolelærerutdanningen på HiOA	13
3	Teoretisk innramming	14
3.1	Læreplanteori.....	14
3.1.1	Ulike læreplanperspektiver	15
3.1.2	Læreplandiskurser i høyere utdanning.....	19
3.2	Historiske linjer	21
3.2.1	Mål-middel-pedagogikken	21
3.2.2	Den prosessorienterte pedagogikken	22
3.2.3	Forventningsstyring	23
3.2.4	Kvalifikasjonsrammeverket i dagens debatt	24
3.3	Implementeringsutfordringer.....	28
3.3.1	Ulike institusjonsperspektiv	29
3.3.2	Politiske og profesjonelle formål	31
4	Metodiske valg og refleksjoner	34
4.1	Metodisk tilnærming	34
4.2	Intervjuundersøkelsen.....	35
4.2.1	Utvalg.....	35
4.2.2	Utvikling av intervjuguider	38
4.2.3	Gjennomføringen av intervjuene	40
4.2.4	Bearbeidelsen av dataene	41

4.3	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	42
4.3.1	Validitet.....	42
4.3.2	Reliabilitet.....	45
4.3.3	Generaliserbarhet	46
4.4	Etiske refleksjoner	47
5	Analyse	50
5.1	Tolkning	50
5.1.1	Offisersutdanningen - KS	51
5.1.2	Grunnskolelærerutdanningen - HiOA.....	52
5.2	Operasjonalisering.....	53
5.2.1	Offisersutdanningen - KS	54
5.2.2	Grunnskolelærerutdanningen - HiOA.....	57
5.3	Legitimering	58
5.3.1	Offisersutdanningen - KS	58
5.3.2	Grunnskolelærerutdanningen - HiOA.....	59
5.4	Vurdering.....	60
5.4.1	Offisersutdanningen - KS	61
5.4.2	Grunnskolelærerutdanningen - HiOA.....	63
5.5	Oppsummering	65
6	Drøfting	69
6.1	Inkonsistens mellom intensjon og implementering.....	69
6.1.1	Ulik fremstilling.....	69
6.1.2	Ulike perspektiver	70
6.1.3	Ulik forståelse av implikasjoner	71
6.2	Tilsynelatende oversiktlige utdanninger.....	73
6.2.1	Kamouflert målstyring	74
6.2.2	Å predikere et læringsutbytte.....	75
6.2.3	Lokal forventingsstyring	77
6.2.4	Når standardisering møter kontekst	78
7	Avslutning	81
7.1.1	Sammenfatning	81
7.1.2	Hovedfunn.....	82
7.1.3	Fremtidige diskusjoner og implikasjoner.....	84

Litteraturliste	87
Vedlegg	95
Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD	96
Vedlegg 2: Intervjuguide ledernivå	98
Vedlegg 3: Intervjuguide undervisningsnivå.....	100
Vedlegg 4: Samtykkeerklæring	103
 Figur 1: Dannelsesreisen	 55

1 Innledning

Denne oppgaven bygger på en antakelse om at læreplaner er av betydning. Det vil ikke si det samme som at de virker etter hensiktene; det er gjerne et gap mellom den formulerte og realiserte læreplanen (Lindensjö & Lundgren 2000:171-179). Likevel kan læreplanen sies å være viktig. Læreplanen tjener mange funksjoner: Den *avspeiler* hva samfunnet til enhver tid anser som verdifullt, nyttig og ønskelig, den *formidler* hvordan skolens mål kan tenkes å iverksettes og den *styrer* utdanning (Gundem 1990:33-35). Læreplanen dekker to parallelle behov: Et statlig behov for å organisere utdanningsløp og et pedagogisk behov for å skape gode læringsvilkår. Den kan betraktes som et bindeledd mellom politikk og skole og har bidratt til å muliggjøre dagens masseutdanningssystem (Karseth & Sivesind 2009). Til tross for at det er mange forhold som påvirker realiseringen av læreplanen, danner den en ramme for utdanning og undervisning, og den gir utdanning retning.

Ettersom læreplanen har betydning for både den utdanningen vi har og den utdanningen vi ønsker, kan det være interessant å granske forhold som berører læreplanen. Gjennom de siste årene har det norske utdanningssystemet blitt introdusert for et nytt konsept kalt *nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk*¹. Dette konseptet innebærer at alle landets utdanningsinstitusjoner må få læreplanene sine til å samsvare med en overordnet modell. Kvalifikasjonsrammeverket berører læreplanene i utstrakt grad, og følgelig kan det være interessant å granske hvordan det påvirker utdanningsinstitusjoners læreplaner, og implisitt også deres utdanninger.

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk har til hensikt å gi en *overordnet* systematisk beskrivelse av kvalifikasjonene som kan oppnås på ulike nivå i det norske utdanningssystemet. Dette gjøres ved å beskrive det *læringsutbyttet* det forventes at alle kandidater ved endt utdanning skal ha, i form av *kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse* (Kunnskapsdepartementet 2011). Målet er «å gjøre utdanningssystemene mer forståelige både nasjonalt og internasjonalt, legge til rette for å øke mobiliteten innenfor og mellom landene, bidra til fleksible læringsveier og dermed styrke livslang læring» (Kunnskapsdepartementet 2011:4). I følge Kunnskapsdepartementet tar kvalifikasjonsrammeverket utgangspunkt i det norske utdanningssystemet og skal «beskrive det uten å endre det» (2011:4). Sistnevnte påstand kan sies å devaluere læreplanens betydning ved å undervurdere at det å skrive læreplanene på en

¹ Av språklige hensyn vil jeg omtale *nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk* både som *kvalifikasjonsrammeverket*, *rammeverket* samt bruke forkortelsen *NKR*. Dette er for å kunne variere språket.

ny måte vil få konsekvenser for utdanningene. Påstanden strider med andre ord i mot denne avhandlingens utgangspunkt, nemlig at læreplaner har betydning for utdanning.

Denne studien begynte med en grubling over paradokset: Hvorfor skal man bearbeide landets læreplaner hvis man ikke vil endre utdanningene? Jeg ble gjort oppmerksom på tematikken da jeg var i praksis på Krigsskolen våren 2012. I praksisperioden fikk jeg innblikk i arbeidet som ble gjort ved skolen for å tilpasse skolens læreplaner i forhold til kvalifikasjonsrammeverket. Jeg observerte hvilket massivt arbeid dette innebar og jeg ble nysgjerrig på hvilke begrunnelser som lå til grunn for NKR. Høsten 2012 begynte jeg å undersøke nærmere hva nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk var, og hvilke begrunnelser Kunnskapsdepartementet la til grunn for innføringen av det. Parallelt med dette leste jeg om læreplanteori i masterstudiet mitt i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, og ble gjennom dette klar over hvor komplekse og betydningsfulle læreplaner på mange områder er. Jeg fikk derfor lyst til å undersøke hvordan NKR som et statlig direktiv oversettes i møtet med ulike utdanningsinstitusjoner. Dette var utgangspunktet for denne studien.

1.1 Formål og problemstilling

Formålet med masteroppgaven er å undersøke sammenhengen mellom myndighetenes intensjoner med kvalifikasjonsrammeverket og hvordan denne nasjonalt overgripende modellen tolkes, operasjonaliseres, legitimeres og vurderes av ulike institusjoner. Jeg vil altså gjøre en læreplananalyse i et «nedenfra og opp»-perspektiv. Det vil si at jeg legger til grunn en forståelse av at implementeringer ikke nødvendigvis foregår på en enhetlig, lineær og rasjonell måte, men at institusjonenes forståelse og holdninger til hva, hvordan og hvorfor noe skal implementeres vil ha betydning for hvordan det blir implementert (Aasen, Møller, Rye, Ottersen, Prøitz & Hertzberg 2012). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk er et relativt nytt konsept i norsk sammenheng. Fordi NKR tenkelig medfører et omfattende læreplanarbeid, og fordi det er gjort lite forskning på hvordan dette oppfattes av utdanningsinstitusjoner, kan det være både relevant, aktuelt og interessant å granske hvordan ulike institusjoner implementerer rammeverket i sine læreplaner. Jeg vil drøfte dette gjennom å belyse følgende *problemstilling*:

Hvordan tolker og vurderer utvalgte utdanningsinstitusjoner nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, og hvordan operasjonaliserer og legitimerer de læreplanarbeidet sitt i henhold til dette?

For å belyse problemstillingen vil jeg undersøke følgende *forskningsspørsmål*:

1. *Hvordan tolker institusjonene nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk?*
2. *Hvordan operasjonaliserer institusjonene læreplanarbeidet sitt i lys av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk?*
3. *Hvordan legitimeres arbeidet med nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk av institusjonene?*
4. *Hvordan vurderer institusjonene nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk?*

Jeg vil undersøke dette ved å granske læreplanarbeidet ved to utdanningsinstitusjoner: Krigsskolen (KS) og Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). På KS vil jeg fokusere på læreplanarbeidet ved operative studier, heretter kalt *offisersutdanningen*, og på HiOA *grunnskolelærerutdanningen* trinn 1-7 og 5-10². Disse institusjonene og studiene er valgt fordi jeg ønsket å undersøke hvordan læreplanarbeidet som skjedde i forbindelse med NKR har vært ved to høyskoler som representerer profesjonsutdanninger med ulike tradisjoner. Ved begge utdanningene vil jeg fokusere på læreplanarbeidet på programnivå, altså hva utdanningene samlet sett skal føre til, med et spesielt fokus på to utvalgte emner. På KS vil jeg se spesielt på «Ledelse av operasjoner», mens jeg på HiOA vil ta for meg på «Pedagogikk og elevkunnskap». Disse fagene/emnene har det til felles at de går over flere semestre, består av 60-70 studiepoeng og introduseres første studieår. De utgjør dermed en stor del av studiet.

Denne studien kan tenkes å bidra til å gi en utvidet forståelse av implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket på institusjonsnivå, og kan dermed mulig brukes til å gi et bredere grunnlag for framtidige beslutninger om lignende arbeid.

1.2 Teoretisk og metodisk innramming

Oppgaven er en kvalitativ studie av hvordan kvalifikasjonsrammeverket implementeres på institusjonsnivå. Både teori og empiri vil være nødvendig for å belyse oppgavens problemstilling. *Teoretisk* vil studien primært baseres på *læreplanteori*. Læreplanteori kan være en anvendelig linse for å granske kvalifikasjonsrammeverket. Fordi det det gjerne er et gap mellom den formulerte og realiserte læreplanen er implementeringsproblematikk sentralt i læreplanteori. Et institusjonsperspektiv på læreplanen kan bidra til å forklare dette. Både det man kan omtale som *eksterne* og *globale*, og *interne* og *lokale*, strømninger påvirker læreplanen ved å gi den legitimitet (Dale, Engelsen & Karseth 2011:10-21). Den teoretiske

² Jeg velger ikke å gjøre en distinksjon mellom grunnskolelærerutdanningen for trinn 1-7 og grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10 i denne studien. De behandles under ett som *grunnskolelærerutdanningen*.

tilnærmingens grunnleggende antakelse er at vedtak som NKR vil transformeres i møte med institusjonen. Dette teoretiske grunnlaget er et avgjørende utgangspunkt for den empiriske tilnærmingen. *Empirisk* vil problemstillingen belyses gjennom intervju av ti representanter fra de utvalgte institusjonene. Personer på både ledernivå og undervisningsnivå ved institusjonene vil bli intervjuet for å få frem hvordan NKR oversettes på ulike nivå. Den grunnleggende antakelsen i den empiriske undersøkelsen er at NKR vil oversettes ulikt ved ulike utdanninger og på ulike nivå. Derfor er det interessant å finne ut *hvordan* rammeverket implementeres, og dermed former institusjonene.

1.3 Avklaringer og presiseringer

Mange begreper vil bli forklart fortløpende når de opptrer i teksten, men for at problemstillingen skal forstås presist er følgende avklaringer og presiseringer nødvendige:

Læreplan

Læreplanbegrepet er sentralt i denne studien. Det refererer gjerne til lavere utdanningsnivå, men jeg vil i denne oppgaven bruke begrepet *læreplan* som en samlebetegnelse for utdanningsplanene man har innen *høyere utdanning*, som: rammeplaner, studieplaner, fagplaner og emneplaner. I kapittel 3, teoretisk innramming, vil jeg redegjøre for begrepet mer inngående.

Kvalifikasjonsrammeverk

Hva er et *kvalifikasjonsrammeverk*? Det er det ikke ett enkelt svar på. Man må skille mellom *konseptet* kvalifikasjonsrammeverk og ulike *varianter* av kvalifikasjonsrammeverk. *Konseptet* kvalifikasjonsrammeverk er basert på ideen om at alle typer kvalifikasjoner, på alle nivå, kan beskrives gjennom et felles sett av kriterier, uavhengig av fagspesifikke utdanningsprogram. Dette vil altså si at man tenker at alle typer kvalifikasjoner kan plasseres inn i en og samme modell. Kvalifikasjonsrammeverk ble første gang annonsert som konsept i Storbritannia i 1987. I ettertid har dette utviklet seg som idé. Det finnes ulike varianter av rammeverk. Ulike land har lagd sine *nasjonale kvalifikasjonsrammeverk* og det er utarbeidet overnasjonale rammeverk som det *europiske kvalifikasjonsrammeverket* (EQF) (Young 2010).

I Norge ble det først utarbeidet et rammeverk kalt *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning*, som ble innført i 2009. Dette siktet seg inn på å gi en standardisert beskrivelse av kvalifikasjonene man kan oppnå i høyere utdanning. Institusjonene i høyere

utdanning fikk frist innen utgangen av 2012 til å implementere dette rammeverket i sine læreplaner. I 2011 ble dette rammeverket imidlertid innlemmet i et mer omfattende nasjonalt rammeverk i Norge, kalt *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Dette rammeverket omfattet hele opplæringsløpet fra grunnskole til phd-nivå, og rammeverket for høyere utdanning inngikk på de øverste nivåene (Kunnskapsdepartementet 2011).

Når jeg i denne studien undersøker hvordan nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk implementeres i høyere utdanning, innbefatter det på et vis både nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for « - høyere utdanning» og for «- livslang læring». Mine valgte utdanningsinstitusjoner, Krigsskolen og Høgskolen i Oslo og Akershus, ble primært introdusert for rammeverket for *høyere utdanning*. Før fristen for å implementere dette rammeverket var ute, ble det imidlertid innlemmet i rammeverket for *livslang læring*. Siden dette muligens kan virke noe forvirrende, har jeg valgt å betrakte disse under ett ved å bruke betegnelsen *nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk*. Med dette mener jeg altså det kvalifikasjonsrammeverket vi har i Norge som opprinnelig var for høyere utdanning, men som nå omfatter hele opplæringsløpet. Forskjellen mellom rammeverket for *høyere utdanning* og for *livslang læring*, er i liten grad problematisert av Kunnskapsdepartementet, og jeg mener heller ikke det er hensiktsmessig å problematisere forskjellen mellom disse i denne studien. Jeg tar utgangspunkt i gjeldene rammeverk, slik det fremkommer i Kunnskapsdepartementets presentasjon av det fra 2011.

I kapittel 2 vil jeg utdype ytterligere hvordan nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk kan forstås. Jeg ønsker å presisere at jeg i utstrakt grad vil variere språket ved å bruke forkortelsen *NKR*, *kvalifikasjonsrammeverket* og *rammeverket* om direktivet.

Hovedord

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine har denne undersøkelsen fire hovedord: *tolkning*, *operasjonalisering*, *legitimering* og *vurdering*. Siden disse ordene er spesielt sentrale i undersøkelsen, vil jeg derfor kort redegjøre for hva jeg legger i dem:

- *Tolkning*: Hvordan noe oversettes, forklares og oppfattes.
- *Operasjonalisering*: Hvordan noe gjøres fungerende og anvendelig.
- *Legitimering*: Hvordan noe har en form eller begrunnelse som gjør at det blir allment akseptert.
- *Vurdering*: Hvordan noe bedømmes og evalueres.

1.4 Avhandlingens oppbygning og innhold

Avhandlingen er delt inn i syv hovedkapitler. Studiens utgangspunkt bygger på tematikken og rammene som har blitt presentert i dette første kapitlet. Videre vil jeg i kapittel 2 redegjøre for relevant kontekst for studien: Presentere hva kvalifikasjonsrammeverk er generelt, og utdype hva nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk er spesielt, samt dets bakgrunn og begrunnelser. Redegjørelsen av NKR er avgjørende for å forstå hvordan rammeverket tolkes av utdanningsinstitusjonene. Videre i kapitlet vil jeg redegjøre for studiens utvalgte undersøkelsessteder, som begge er profesjonsutdanninger. Jeg vil kort greie ut om hva som kjennetegner profesjonsutdanninger generelt, og Krigsskolen og Høgskolen i Oslo og Akershus spesielt: Hva kjennetegner institusjonene, de valgte studieprogrammene og fagene/emnene? I kapittel 3 fremstilles og drøftes studiens teoretiske innramming som primært baserer seg på læreplanteori, med et spesielt fokus på begrepsfesting av feltet, historiske utviklingstrekk og implementeringsproblematikk. I kapittel 4 både redegjøres og begrunnes studiens metodiske valg. På grunnlag av avveiningene som er fremstilt tidligere i avhandlingen, analyserer og presenterer jeg undersøkelsens relevante funn med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål i kapittel 5. I kapittel 6 diskuterer jeg funnene ytterligere i lys av teorien som ble presentert i kapittel 3 og konteksten presentert i kapittel 2. I oppgavens siste del, kapittel 7, vil jeg oppsummere undersøkelsen, redegjøre for hovedfunn og løfte frem fremtidige diskusjoner og implikasjoner i forlengelse av avhandlingens tematikk.

2 Relevant kontekst

I dette kapittelet redegjøres det for studiens bakteppe. Først vil jeg presentere hva *kvalifikasjonsrammeverk* generelt er, og hva som kjennetegner det norske nasjonale rammeverket spesielt, før jeg deretter redegjør for *profesjonsutdanninger* generelt, og hva som kjennetegner offisersutdanningen på KS og grunnskolelærerutdanningen på HiOA.

2.1 Kvalifikasjonsrammeverk

Hva er et kvalifikasjonsrammeverk? Som redegjort for innledningsvis kan man skille mellom kvalifikasjonsrammeverk som *konsept* og ulike *varianter*. Det er likevel noen fellestrekk som skiller kvalifikasjonsrammeverk generelt fra *andre systemer* som beskriver kvalifikasjoner. Mange eksisterende systemer som beskriver kvalifikasjoner baserer seg på at *ulike kvalifikasjoner*, som akademiske og yrkesmessige kvalifikasjoner, må settes i sammenheng med ulike læringslogikker, ulik kunnskap, ulike studieplaner og vil variere med tanke på studielengde og praksis. Kvalifikasjonsrammeverk baserer seg derimot generelt på at *alle kvalifikasjoner* har lignende særpreg, og at utbytte kan bli separert fra måten det er oppnådd. Ulike land har utarbeidet *ulike* nasjonale kvalifikasjonsrammeverk, disse varierer ved at de i ulik grad er foreskrivende, regulerende, kartleggende, veiledende og i varierende omfang (Young 2008:127-132). Det er likevel enkelte gjennomgående fellestrekk. Det er at alle kvalifikasjoner blir:

- described in terms of a single set of criteria;
- ranked on a single hierarchy of levels;
- classified in terms of a single set of occupational fields;
- described in terms of learning outcomes (that are expressed independently of the site, institution and from of pedagogy or curriculum);
- defined in terms of elements (sometimes referred to as units or units standards);
- ascribed a volume in terms of credit expresses as notional learning hours (Young 2008:128).

Det er dessuten særlig tre mål som er gjennomgående i ulike nasjonale kvalifikasjonsrammeverk. Det er at kvalifikasjoner bør:

- Be transparent to all users in terms of that they signify and what learners have to achieve;
- Minimise barriers to progression, both vertical and horizontal;
- Maximise access, flexibility and portability between different sectors of education and work and different sites of learning (Young 2003:224)

Det er altså noen fellestrekk som skiller kvalifikasjonsrammeverk fra andre måter å beskrive kvalifikasjoner på, selv om det finnes ulike varianter av kvalifikasjonsrammeverk. I det

kommende skal jeg presentere det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket i Norge, som er denne oppgavens sentrale omdreiningspunkt. Derfor vil jeg i det kommende redegjøre for sentrale trekk ved nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk slik norske myndigheter fremstiller det, og videre redegjøre for konteksten rammeverket har oppstått i.

2.1.1 Sentrale trekk ved nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk

Kunnskapsdepartementet definerer kvalifikasjonsrammeverk på følgende vis:

Et kvalifikasjonsrammeverk er en samlet, systematisk og nivådelt beskrivelse av formelle kvalifikasjoner som kan oppnås innenfor et utdanningssystem. Rammeverket er en systematisk beskrivelse av nivå og oppnådd kompetanse for nivåene i det norske utdanningssystemet. Nasjonale kvalifikasjonsrammeverk er basert på nasjonens utdanningssystem, viser nivå og progresjon og sammenheng til arbeidsliv og samfunnsliv (2011:9)

Et kvalifikasjonsrammeverk er med andre ord en systematisering av hva utdanning på ulike nivå kvalifiserer til. Et grunnleggende prinsipp i NKR er at disse kvalifikasjonene skal beskrives gjennom *læringsutbytte*, heller enn gjennom *innsatsfaktorer*. Man skal beskrive hva det forventes at alle kandidater kan etter endt utdanning, ikke hva kandidatene har gjort gjennom utdanningen. Læringsutbyttebeskrivelsene skal beskrive progresjon gjennom aktive verb og ordens i kategoriene *kunnskaper*, *ferdigheter* og *generell kompetanse* (Kunnskapsdepartementet 2011). NKR er inndelt i syv kvalifikasjonsnivåer med utgangspunkt i det norske utdanningssystemet:

- nivå 2: grunnskolekompetanse
- nivå 3: grunnkompetanse VGO (kompetansebevis for deler av videregående opplæring)
- nivå 4: fullført videregående opplæring
- nivå 5: fagskole
- nivå 6: bachelorgrad m.v. (1. syklus)
- nivå 7: mastergrad m.v. (2. syklus)
- nivå 8: ph.d. m.v. (3.syklus) (Kunnskapsdepartementet 2011:6)

NKR skal foreløpig kun implementeres i utdanningssektoren, men læringsutbyttebeskrivelsene er utformet for på sikt å kunne omfatte kvalifikasjoner som oppnås også utenfor utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet 2011:5).

Rammeverket er et overordnet dokument uten fagspesifikke læringsutbyttebeskrivelser. Det er ikke utviklet med systemreformer som formål, men vil imidlertid tenkelig ha liten verdi hvis ikke landets læreplaner samsvarer med rammeverket. Innenfor grunnopplæringen bygger læreplanene allerede på prinsippet om å beskrive læringsutbytte. For fagskolene har det ikke

hittil vært et formelt krav, og innen høyrere utdanning har dette i varierende grad vært tilfellet tidligere (Kunnskapsdepartementet 2011).

Hva er målet med NKR? I følge Kunnskapsdepartementet er formålet med kvalifikasjonsrammeverket blant annet å:

- dreie oppmerksomheten fra undervisning til læring – fra *innsatsfaktorer* til *læringsutbytte*
- lette planleggingen av utdanningsløp for den enkelte
- beskrive de faktiske forskjellene i læringsutbytte mellom de ulike nivåene
- legge til rette for livslang læring
- gjøre kvalifikasjonene mer forståelige for yrkeslivet og samfunnet generelt, og klargjøre hva slags overordnede kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse den enkelte kandidat egentlig har
- lette godkjenningen av kvalifikasjoner over landegrensene
- sikre bedre utnyttelse av kompetanse for både den enkelte og samfunnet (2011:10)

Målet med rammeverket kan med andre ord sies å være å gjøre utdanningssystemet mer oversiktlig, tydelig og forståelig både nasjonalt og internasjonalt. Det skal dessuten «legge til rette for å øke mobiliteten innenfor og mellom landene, bidra til fleksible læringsveier og dermed styrke livslang læring» (Kunnskapsdepartementet 2011:10). Å beskrive utdanningssystemet på en ny måte har mange fordeler hevder Kunnskapsdepartementet: (1) Det gir en overordnet beskrivelse av hva eleven/ lærlingen/kandidaten forventes å kunne etter fullført utdanning, (2) det beskriver systemets indre sammenheng, (3) det muliggjør sammenligninger av kvalifikasjoner fra andre land, og (4) beskrivelsene legger et grunnlag for bedre kommunikasjon med arbeidslivet. Målet knyttes altså ikke til å gjøre utdanningssystemet *bedre*, men *tydeligere*, og dermed bedre *kommunikasjonen* rundt utdanningssystemet. Kvalifikasjonsrammeverket er ment å kunne gi merverdi for elever/lærlinger/studenter, arbeidstakere, arbeidslivet og for allmennheten (2011:11). Det er verdt å merke seg at kvalifikasjonsrammeverket ikke er ment å gi merverdi for utdanningsinstitusjonene som skal levere utdanningen, men er «især til for arbeidsgivere og arbeidstakere og alle som vil søke utdanning eller er under utdanning» (Kunnskapsdepartementet 2011:11).

2.1.2 Bakgrunn for innføring

For å forstå NKR er det avgjørende å forstå hvilken kontekst den har oppstått i og virker i. Mye av den senere tids utdanningspolitikk tar utgangspunkt i at «Moderne samfunn er kunnskapssamfunn, basert både på forskning og utdanning» (Det kongelige kirke, utdannings- og forskningsdepartementet 2001:3). Kunnskapsdepartementet hevder kunnskapssamfunnet

kjennetegnes ved at: «det er kunnskap og kompetanse som er den viktigste innsatsfaktoren i produksjon og tjenesteyting» (2008:5). Kunnskapssamfunnet har etter hvert fått globale rammer, og derfor påpekes det «at nasjonal kunnskapspolitik i større grad enn før må sees i et internasjonalt perspektiv» (Det kongelige kirke, utdannings- og forskningsdepartementet 2001:14). Flere hevder at det eksisterer en felles utdanningspolitikk på tvers av landegrensene i Europa, og at det har skjedd en styringsendring fra *governing* til *governance*. Det vil si en dreining fra en hierarkisk rasjonell *vertikal styringslinje* til en *horisontal styringslinje* hvor transnasjonale aktører og nettverk bidrar som policy-utviklere som påvirker ulike lands utdanningspolitikk (Grek, Lawn, Lingard, Ozga, Rinne, Segerholm & Simola 2009:5-19). NKR kan forstås ut fra en slik global kontekst.

Arbeidet med NKR er en nasjonal videreføring av to internasjonale prosesser: *Bologna-prosessen* og *EQF-prosessen* (Kunnskapsdepartementet 2011:8). Bologna-prosessen startet i 1999 og hadde som mål å utvikle ett europeisk område for utdanning innen 2010, ved:

å utvikle en bedre samordning av studieplaner, samarbeid mellom institusjoner, planer for mobilitet og integrerte programmer for studier, praksis og forskning. Midlene for å nå dette målet er identifikasjon og fjerning av formelle og strukturelle hindringer for mobilitet for studenter og forskere, innføring av transparente og sammenlignbare grader og karakterer, samt samarbeid om kvalitetssikring gjennom utvikling av sammenlignbare kriterier og metoder (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2001: 15).

Bologna-prosessen har flere satsningsområder, blant annet: Innføring av et lett forståelig og sammenlignbart gradssystem, inndeling av gradssystemet i to hovednivåer, innføring av et system med studiepoeng, fremme mobilitet for studenter og ansatte, fremme europeisk samarbeid om kvalitetssikring og livslang læring. (Kunnskapsdepartementet u.å.)

I Norge ble en sentral konsekvens av Bologna-prosessen, innføringen av *Kvalitetsreformen* i 2003. Kvalitetsreformen rettet seg mot universitets- og høyskolesektoren og var tenkt å bidra til en ny gradsstruktur, tettere oppfølging av studentene, nye eksamens- og evalueringsformer, ny studiestøtteordning og økt internasjonalisering (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2001). Som et annet ledd i den norske oppfølgingen av Bologna-prosessen vedtok Norge ny universitets og høyskolelov i 2005 som ga hjemmel for å innføre et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. På et ministermøte i Bergen i 2005 forpliktet Norge og 46 andre deltakende land til å utvikle nasjonale rammeverk i sine respektive land som et ledd i Bologna-prosessen. Samme år startet arbeidet med å utvikle et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, og i 2009 ble det fastsatt et kvalifikasjonsrammeverk for høyere

utdanning. Universitets og høyskolesektoren fikk frist innen utgangen av 2012 til å implementere kvalifikasjonsrammeverket i alle studieprogrambeskrivelser (Kunnskapsdepartementet 2009). Arbeidet med å utrede etablering av et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for alle nivåer ble igangsatt høsten 2006. I 2008 ble European Qualifications framework (EQF) vedtatt av EUs organer, og i 2009 ble det besluttet at et helhetlig norsk kvalifikasjonsrammeverk skulle utarbeides, og at dette skulle danne grunnlag for henvisning til EQF (Kunnskapsdepartementet 2011:8-16). EQF «beskriver kvalifikasjonsnivåer på europeisk nivå i form av læringsutbytte og er et verktøy for å kunne sammenligne ulike lands utdanningssystemer med hverandre» (Kunnskapsdepartementet 2011:8). Målet er ikke å harmonisere utdanningssystemene på tvers av land, men gjøre det enklere å sammenligne og forstå systemene. EQF er inndelt i åtte nivåer, dekker spennet fra grunnskole til doktorgrad og beskriver læringsutbytte uttrykt gjennom kunnskaper, ferdigheter og kompetanse. De europeiske landene er anbefalt å henvise fra sine nasjonale kvalifikasjonssystemer til EQF på en transparent måte. De nasjonale rammeverkene vil de bli sertifisert fra europeisk hold hvis de korresponderer med det europeiske. NKR er utarbeidet med tanke på at det skulle henvise til EQF (Kunnskapsdepartementet 2011:8-16). Dette kan altså belyse hvorfor NKR har den formen og det formålet rammeverket har.

2.2 Profesjonsutdanninger

Profesjonsutdanninger kjennetegnes av at de leder fram til et spesifikt yrke. De er basert på arbeidslivets kompetansebehov, og utdanningene bør følgelig ha *relevans* for profesjonsutøvelsen (Smeby 2008). Profesjoners kunnskapsgrunnlag er gjerne *sammensatt*, det kan beskrives som «et amalgam av teoretiske innsikter fra forskjellige fagområder og praktiske ferdigheter, og fortrolighet med konkrete situasjoner» (Grimen 2008a:84). Profesjoner skal tilby spesialisert kunnskap til samfunnets institusjoner, og derfor er det et *tillitsbasert ansvar* tilknyttet dem, fordi «Den andre part trenger kompetansen deres, og stoler på at denne kompetansen er til stede når de overlater sakene sine i profesjonelles hender» (Molander & Terum 2008:14). Følgelig er også moral en vesentlig side ved profesjoner (Grimen 2008b:144). Profesjoner kjennetegnes dessuten av *kontroll* over arbeidsoppgavene sine, som både kan være *ekstern* – gjennom eksempelvis *statlig styring* og *regulering*, men også *intern* – profesjonene har *autonomi* og definerer standarder basert på kunnskapen de forvalter. Profesjoners arbeidsoppgaver er ofte av en slik art at kunnskapen må kombineres

med bruk av *skjønn* i praksisutøvelsen. De yter *tjenester* som det kan være vanskelig å måle, til bestemte *klienter* (Molander & Terum 2008).

Det hevdes at profesjonsutdanninger i dag utsettes for to for ulike logikker: På den ene siden anses profesjonsutdanninger «først og fremst som yrkesforberedende utdanninger, hvor kravet om relevans er i forgrunnen» (Karseth 2012:84), mens på den andre siden skrives de inn i en akademisk logikk der «akademisk frihet og forskningstilknytning påpekes» (Karseth 2012:84). Profesjonsutdanningene kan gjennom dette sies å bli utsatt for en politisk *ubestemthet*: Utdanningsmyndighetene ønsker på den ene siden «å regulere profesjonsutdanningene gjennom forskrifter, rammeplaner og nasjonale retningslinjer. Samtidig forventes utdanningsinstitusjonene å framstå som autonome institusjoner tuftet på ideer om akademisk frihet, særlig med hensyn til forskningsvirksomheten, men også når det gjelder undervisning» (Karseth 2012:84-85). Profesjonsutdanninger kan således sies å dras mellom statens behov for styring og samordning, akademiske kunnskapskulturer og arbeidslivs- og profesjonsfeltets kunnskapsbehov (Karseth 2012:89-90).

Profesjonsutdanninger har med andre ord en del fellestrekk om skiller de fra andre type utdanninger, men samtidig har ulike profesjonsutdanninger sine særtrekk og tradisjoner som gjør dem forskjellige.

2.2.1 Offisersutdanningen på KS

Krigsskolen er en av forsvarets fem militære utdanningsinstitusjoner. Den er Norges eldste høyere utdanningsinstitusjon, og har drevet lederutdanning i Hæren og Forsvaret siden 1750. I tillegg til å være en høgskole er det også en militær avdeling under Hæren. I 2003 ble skolen underlagt universitets og høyskoleloven, og er i dag en offentlig akkreditert høyskole i det sivile universitets- og høyskolesystemet som leverer ulike bachelorgrader. Det er ca. 100 tilsatte ved skolen, og ca. 330 studenter, som i militær terminologi kalles *kadetter*. Disse er fordelt på skolens seks ulike studietilbud. Krigsskolen Operativ som gir *bachelor i militære studier, ledelse og landmakt* er det studietilbudet med flest kadetter. Studiet kalles gjerne *operativ linje* og er en lederutdanning (Forsvaret 2013). Denne studien undersøker denne linja, og omtaler dette studietilbudet som *offisersutdanningen*, for å tydeliggjøre hva slags profesjonsutdanning dette er. I studiehandboka står det: «Krigsskolens profesjonsstudier skal utdanne og danne offiserer som kan forvalte og lede det samfunnsoppdraget Forsvaret har fått, med ekspertise og ansvarsglede.» (Krigsskolen 2012:10). Utdanningen har med andre ord et

tydelig fokus på å være relevant for profesjonsutøvelsen. Kunnskapsbasen i utdanningen er tverrfaglig, og et titalls fag inngår i utdanningen, fra etikk til skyte- og våpenlære (Krigsskolen 2012:11). Offisersutdanningen er bygd opp av syv emner. Denne studien undersøker spesielt «Emne 4: Ledelse av operasjoner». I studiehåndboka beskrives det at i emnet «skal kadettene få de kunnskaper, ferdigheter og den kompetanse de trenger for å fylle rollen som troppefører» (Krigsskolen 2012:32). Emnet består av 70 studiepoeng og går over tre semestre. Det utgjør med andre ord en stor del av utdannelsen i militære studier.

2.2.2 Grunnskolelærerutdanningen på HiOA

Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) er Norges største statlige høgskole. HiOA tilbyr blant annet over 50 bachelorstudier, 25 masterstudier, videreutdanning, etterutdanning doktorgradsprogrammer og et eget førstelektorprogram. HiOA ble dannet 1. august 2011 da Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Akershus fusjonerte til én høgskole, men skolens ulike studieprogram har eksistert lenge før sammenslåingen. Høgskolen har ca. 17 000 studenter og ca. 1850 tilsatte, fordelt på skolens fire fakulteter (Høgskolen i Oslo og Akershus 2013a). Dette prosjektet fokuserer på den fireårige *grunnskolelærerutdanningen* som tilhører Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning og Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Grunnskolelærerutdanningen har ca. 200 studenter per kull. Dette er egentlig to ulike utdanninger, en som retter seg mot 1.-7. trinn, og en som retter seg mot 5.-10. trinn, men i dette prosjektet behandles de under ett, og omtales som *grunnskolelærerutdanningen*. Gjennom utdanningen velger studentene ulike undervisningsfag. Faget *Pedagogikk og elevkunnskap* er imidlertid obligatorisk for alle, og det er dette faget denne studien undersøker spesielt. Faget omfatter 60 studiepoeng, går over tre studieår og er delt inn i fire ulike emner. I fagplanen beskrives faget som et overordnet profesjonsfag i lærerutdanningen: «Det skal være samlende og utgjøre den lærerfaglige plattformen i grunnskolelærerutdanningen sammen med de andre fagene og praksisopplæringen» (Høgskolen i Oslo og Akershus 2013b). Faget fremstår med andre ord som en sentral del av grunnskolelærerutdanningen.

3 Teoretisk innramming

Innføringen av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk har implikasjoner for flere sentrale læreplansspørsmål: Både indirekte og direkte gir det føringer for hva som burde være formålet, innholdet, rekkefølgen og vurderingen av utdanningsprogram. Følgelig kan *læreplanteori* være et gunstig analytisk utgangspunkt for å belyse problemstillingen: *Hvordan tolker og vurderer utvalgte utdanningsinstitusjoner nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, og hvordan operasjonaliserer og legitimerer de læreplanarbeidet sitt i henhold til dette?* Læreplanteori ligger også til grunn for utviklingen av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg skal derfor i dette kapitlet både redegjøre for og drøfte relevant læreplanteori som utgjør studiens teoretiske rammeverk.

Dette kapitlet har tre hoveddeler. I første kapittel skal jeg begrepsfeste og drøfte hvordan *læreplanen* kan forstås. Ved å innta ulike perspektiver på læreplanen vil jeg sette kvalifikasjonsrammeverket inn i ulike forståelsesrammer. Dette er sentralt for å kunne belyse problemstilling og forskningsspørsmål mer presist. I andre hovedkapittel vil jeg beskrive hvordan læreplanen har utviklet seg ved å skissere sentrale historiske linjer og plassere kvalifikasjonsrammeverket i forhold til disse. Gjennom dette vil jeg vise hvordan både denne undersøkelsen og kvalifikasjonsrammeverket ikke eksisterer i et vakuum, men kan leses i forlengelse av historiske debatter med røtter helt tilbake til 1950-tallet. Studien gransker i all hovedsak hvordan kvalifikasjonsrammeverket *implementeres*, altså innføres og iverksettes, på institusjonsnivå. Læreplanen tjener ulike formål, og grunnen til at intensjoner ikke alltid realiseres i praksis, kan forklares ved det ikke nødvendigvis er samsvar mellom behovet for, og årsakene til, læreplanendringer. I det tredje hovedkapitlet drøftes disse implementeringsutfordringene.

3.1 Læreplanteori

Det har blitt hevdet at «samfunnets problemer blir til skolens læreplan» (Gundem 1990: 38). *Læreplanen* er viktig, fordi den fungerer som et bindeledd mellom politikk og skole (Karseth & Sivesind 2009:27). Fordi samfunnet har mange og gjerne motstridende utfordringer, har læreplanen ofte tilsvarende mange og motstride formål. Et grunnelement kan imidlertid sies å være at den skal styre skolens kjerneoppgave, *undervisning*: «for å skape så gode vilkår som mulig for skolefaglig læring» (Dale mfl. 2011:9). *Læring* er imidlertid ikke noe man kan predikere entydig, til tross for at begrepet *læreplan* kan antyde det motsatte. Læring innebærer

en aktiv holdning hos den lærende, og man kan, som ordspråket sier: «leie hesten til vannet, men ikke tvinge den til å drikke» (Langfeldt 2010:119). Læreplanen er med andre ord kompleks. I de kommende underkapitlene skal jeg forenkle denne kompleksiteten, først ved å klargjøre ulike perspektiver man kan ha på læreplanen, og deretter ved å redegjøre for læreplantradisjoner i høyere utdanning spesielt.

3.1.1 Ulike læreplanperspektiver

I norsk skolevirkelighet forbindes gjerne den formelle læreplanen med nasjonale «dokumenter som gjelder skolens organisering og innhold» (Karseth & Sivesind 2009:25). Det er viktig å ha klart for seg følgende skille: Det formelle læreplandokumentet befinner seg på *formuleringsarenaen*. Det formelle læreplandokumentet formidler hvordan utdanningen ideelt sett bør organiseres og hva som skal være innholdet i utdanningen, men det er imidlertid en rekke faktorer som fører til at den intenderte læreplanen blir en annen på *realiseringsarenaen*. Man skiller gjerne derfor mellom den *formulerte* og den *realiserte* læreplanen (Lindensjö & Lundgren 2000:171-179). Kvalifikasjonsrammeverket kan sies å få konsekvenser for den formulerte læreplanen, og ved å gi føringer for hvordan skolens organisering og innhold skal beskrives. Dette har imidlertid mindre verdi, hvis det ikke også får implikasjoner for den realiserte planen, når læreplanen omsettes til undervisning og læring. Denne studien søker nettopp å undersøke kvalifikasjonsrammeverkets implikasjoner for både formulert og realisert plan, ved å intervju informantene på både leder- og undervisningsnivå.

Læreplanen er kompleks fordi den kan forstås på mange vis. Den innehar ulike hovedområder, angår ulike beslutningsnivåer og har ulike fremtredelsesformer (Gundem 2008:11-28). Mange teoretikere har beskrevet og begrepsfestet læreplanen på ulike måter. I det kommende vil jeg begrepsfeste noen av disse læreplanperspektivene ved å ta utgangspunkt i Goodlad og hans kollegaers strukturering av læreplanfeltet fra boken *Curriculum Inquiry – The Study of Curriculum Practice* (1979).

Hovedområder

Læreplanfeltet er stort. Det kan sies å omfatte tre typer hovedområder: det *substansielle*, det *sosiopolitiske* og det *teknisk-profesjonelle* området. Disse hovedområdene kan ikke enkelt separeres og identifiseres, og det gjør feltet sammensatt (Goodlad 1979:17-33). Områdene kan imidlertid tydeliggjøres ved å koples til didaktiske kategorier: Det substansielle område

kan knyttes til undervisningens *hva*, det sosiopolitiske til undervisningens *hvorfor* og det tekniskprofesjonelle til undervisningens *hvordan* (Gundem 2008:22-23)

Læreplanens *substansielle* område er dens *innhold* i form av mål, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og evaluering. Dette omtaler Goodlad som «the commonplaces of any curriculum» (1979:18). I Norge er det tradisjon for å kalle disse elementene *didaktiske kategorier* (Gundem 1990:104). Læreplaner er gjerne bygd opp rundt de samme grunnkategoriene: *mål* – både overordnet og spesifikt, *innhold* – hvordan det skal velges og organiseres, *metoder* – undervisnings og arbeidsmåter, og *vurdering* (Engelsen 2012:40-42). Med andre ord dreier det *substansielle* område i stor grad om *undervisning*. Man kan si at NKR berører det *substansielle* området både direkte og indirekte. Kvalifikasjonsrammeverket kan sies direkte å gi føringer ved at læreplanene skal struktureres gjennom læringsutbyttebeskrivelser framfor mål eller innholdsformuleringer. Dette medfører at resultatsiden av opplæring får forrang framfor innsatssiden på det *substansielle* området. Videre kan det hevdes at rammeverket indirekte gir føringer for innholdet gjennom inndelingen i hovedområdene kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Siden kvalifikasjonsrammeverkets læringsutbyttebeskrivelser fokuserer på resultatsiden av utdanningen, kan det dessuten tenkes at det indirekte får betydning for vurderingspraksisen, fordi: Når man beskriver et læringsutbytte, kan det være en fordel at beskrivelsen faktisk samsvarer med resultatene i virkeligheten. Dermed kan man tenke seg at man burde kunne vurdere om læringsutbyttebeskrivelsene er nådd. Når utdanningsinstitusjoner skal *operasjonalisere* NKR i sine læreplaner påvirkes altså flere sider ved det *substansielle* området.

Læreplanen anvendes dessuten ikke isolert fra virkeligheten: Det *sosiopolitiske* området er hvordan læreplanen fungerer i den *samfunnsmessige sammenhengen* den står i. Man kan si at dette kan bidra til å belyse det substansielle området. Hva som er læreplanens innhold er ikke gitt. Det avhenger av at det har legitimitet i den konteksten det opptrer i. Enhver læreplan er med andre ord begrunnet i en kontekst (Goodlad 1979:17-33). Forholdet mellom kvalifikasjonsrammeverket og læreplanen på det sosiopolitiske området kan sies å være delt. Direkte gir ikke rammeverket føringer for hvordan læreplanen fungerer i forhold til samfunnsmessig kontekst. For eksempel gir ikke NKR føringer om hva som bør læres og hvorfor. Indirekte kan derimot kvalifikasjonsrammeverket sies å ha betydning for læreplanens sosiopolitiske område, gjennom sin klare eksterne innretning. NKR har blant annet som mål å «gjøre kvalifikasjonene mer forståelige for yrkeslivet og samfunnet generelt»

(Kunnskapsdepartementet 2011:10). Rammeverket er uttalt rettet mot både studenter, arbeidstakere, arbeidslivet og allmennheten (Kunnskapsdepartementet 2011:11). Således kan man si at kvalifikasjonsrammeverket kan tenkes å få innvirkning på det sosiopolitiske området til læreplanen, ved å være designet spesielt med tanke på de ytre kontekstene som omkranser utdanningene.

Læreplanen på det *teknisk-profesjonelle* området er forbundet med læreplanens *praksis*. Det er hvordan læreplanen formes av rammefaktorer som både menneskelige og materielle ressurser. (Goodlad 1979:17-33). Dette området av læreplanen kan det hevdes at kvalifikasjonsrammeverket berører i liten grad. Faktisk kan rammeverket betraktes som en nedtoning av dette området gjennom sin fokusendring fra innsatssiden til resultatsiden av opplæringen.

Beslutningsnivåer

Goodlad konstaterer: «The making of curricula is the making of decisions» (1979:33).

Læreplanarbeid krever at mange *beslutninger* blir tatt på ulike nivå. Hvordan læreplanen blir på formulerings- og på realiseringsarenaen er ikke gitt. Det kan trekkes et skille mellom fire beslutningsnivå: Det *politiske nivå*, *institusjonsnivå*, *undervisningsnivå* og det *personlige nivå* (Goodlad 1979:33-37). Hvordan kvalifikasjonsrammeverket blir implementert i læreplanene, vil bli formet av beslutninger på disse nivåene, og dermed er disse beslutningsnivåene relevante.

Beslutninger på det *politiske nivå* innebefatter valg som myndigheter på sentralt, fylkes- eller kommunenivå foretar. Det er her beslutningen om i det hele tatt å innføre kvalifikasjonsrammeverket er tatt. Med *institusjonsnivå* menes beslutninger som foretas på den enkelte utdanningsinstitusjon. På dette nivået tolkes og oversettes beslutningene som er tatt på det politiske nivå, og det bestemmes hvordan kvalifikasjonsrammeverket skal implementeres. I denne studien kan informantene på ledernivå sies å representere dette nivået. På *undervisningsnivå* blir læreplanen realisert gjennom lærerens undervisning. Beslutninger som gjøres på dette nivået vil gjerne ha stor betydning for valg som gjøres på det *personlige nivå*, hvordan eleven erfarer og opplever læreplanen (Goodlad 1979:33-37). Det er på disse siste nivåene læringsutbyttebeskrivelsene faktisk skal oppnås, og følgelig er beslutningene som foretas her av stor betydning for hvor reelle disse læringsutbyttebeskrivelsene blir. Gjennom disse ulike nivåene blir den substansielle læreplanen følgelig tolket og påvirket.

Denne studien undersøker nettopp hvordan kvalifikasjonsrammeverket transformeres gjennom ulike beslutningsnivå.

Fremtredelsesformer

Å si «læreplanen» kan være upresist fordi læreplanen har ulike *fremtredelsesformer*. Man kan skille mellom: *ideenes læreplan*, den *formelle*, den *oppfattende*, den *iverksatte* og den *erfarte læreplan*. *Ideen*es læreplan er der de idémessige og ideologiske ideene som ligger til grunn for læreplanen. Dette kan eksempelvis være kulturarv, tradisjoner eller internasjonale trender. Kvalifikasjonsrammeverket som modell kan sies nettopp å være et resultat av internasjonale trender, som belyst i kapittel 2.1. *Ideen*es læreplan er den man tenker man vil lage, mens den *formelle* læreplanen er den som blir vedtatt. Dette tenker man gjerne på som læreplandokumentet. I denne sammenhengen er da de formelle læreplanene institusjonenes program- og emne/fagplaner. Den formelle læreplanen er gjerne formet av ulike påvirkninger og ideer, og den vil bli oppfattet ulikt av aktører fra ulike ståsted. I denne studien vil det for eksempel kunne tenkes at de formelle planene vil bli oppfattet ulikt av personer på leder- og undervisningsnivå og av personer med ulik fagbakgrunn. Den *oppfattede* læreplanen vil derfor aldri være lik, og følgelig vil gjerne også den *iverksatte* læreplanen skille seg fra den formelt vedtatte planen. Den *erfarte* læreplanen er den slik som den erfares av elevene. Denne fremtredelsesformen undersøkes imidlertid ikke i denne studien (Goodlad, Klein & Tye 1979:58-65).

Når man snakker om læreplanen, snakker man gjerne om ulike fremtredelsesformer av den, og: «In choosing to call one of these *the curriculum*, it is important to remember that there are other curricula and especially that the word «curriculum» in its full generic sense, can embrace all of these» (Goodlad 1979:45). Goodlads begrepssystem er nyttig fordi det systematiserer læreplanen på en måte som kan tydeliggjøre hvordan eksempelvis direktiver som kvalifikasjonsrammeverket berører læreplanen på ulike måter. Det er likevel viktig å huske på at hans konseptualisering av læreplanfeltet nettopp er en forenkling, og at feltet i virkeligheten verken like er inndelt eller fremstår like tydelig som det kan virke i hans fremstilling.

Denne studien dreier seg i bunn og grunn om hvordan kvalifikasjonsrammeverket implementeres, både som *formell*, *oppfattet* og *iverksatt* læreplan. Studien forholder seg likevel kun til *realiseringen* av kvalifikasjonsrammeverket på et *formuleringsnivå*, altså hvordan informantene uttrykker at rammeverket omsettes til institusjonens læreplaner.

3.1.2 Læreplandiskurser i høyere utdanning

Begrepet *læreplan* knyttes gjerne, som tidligere nevnt, primært til lavere utdanningsnivå, som grunnopplæringen. Læreplaner opptrer også i universitets- og høgskolesektoren, men omtales da gjerne som eksempelvis studieplaner, rammeplaner, programplaner, fagplaner eller emneplaner. Uavhengig av språkdrakt, prinsippet er det samme – det er planer for læring. Planene er ment å fortelle hva som skal læres gjennom gitte studieprogrammer, i fag eller i emner. Begrepet *læreplan* kan benyttes som «en samlebetegnelse på feltets ulike planer og beskriver dermed et viktig styringsinstrument innenfor høyere utdanning» (Karseth 2006:59).

Man kan skille mellom tre ulike læreplandiskurser innenfor høyere utdanning: disiplinbasert, yrkesbasert og poengbasert læreplandiskurs (Karseth 2006:57-72). Disse kan sies å representere «*dominerende* forståelser og argumenter innenfor høyere utdanning som felt» (Karseth 2006:59). De er dessuten et uttrykk «for sentrale spenninger i den pågående utdanningsdebatten og representerer ulike måter å tenke på når en planlegger et undervisningsløp» (Karseth 2006:59). Å redegjøre for disse diskursene vil kunne bidra til å belyse læreplanfeltet i høyere utdanning.

I en *disiplinbasert læreplandiskurs* er hovedfokuset selve kunnskapsdisiplinen. Det er fagområdetets strukturer og begreper som er utgangspunktets for studiets innhold og undervisning. Disiplinens veletablerte kunnskap formidles og støpes gjerne i lærebøker. Relasjonene mellom lærer og student blir vertikal ved at kunnskapen som formidles antas å være forskjellig fra den viten og erfaring studentene har fra før. Kunnskapsgrunnlaget i disiplinen er i forgrunnen framfor studentenes behov. Denne læreplandiskursen kjennetegner mange universitetsstudier, der man har tro på at undervisning må foregå på grunnlag av fagets egenart. Et viktig fundament i denne diskursen er dessuten kravet om og troen på akademisk og institusjonell autonomi (Karseth 2006:59-60).

En *yrkesbasert læreplandiskurs* knyttes gjerne til lavere profesjonsutdanninger med tydelig kopling til bestemte praksisfelter. Den legitimeres ut fra hva som er samfunnsmessig relevant ved å være funksjons og yrkesorientert. Kunnskapsgrunnlaget styres derfor av praksisfeltet og er gjerne tverrfaglig. Det er en vertikal pedagogisk relasjon og studentene blir gjerne fulgt opp i relativt strukturerte og lærerstyrte utdanningsløp (Karseth 2006:61).

En *poengbasert læreplandiskurs* legitimeres i likhet med den yrkesbaserte diskursen ut fra samfunnsmessig relevans, men med det globale arbeidsmarkedet som fokus. Fleksibilitet er et

stikkord i denne diskursen. Å modularisere, å dele utdanningen opp i atskilte enheter som vurderes separat, bidrar til dette. Likeledes bidrar en felles poengstruktur til denne fleksibiliteten. Studentenes interesser og behov settes altså høyere enn faglig sammenheng mellom emner. Denne diskursen koples til de sentrale målene med Bologna-prosessen: Å samordne høyere utdanning i Europa (Karseth 2006:62-70).

Diskursene kan illustrere at det finnes ulike læreplantradisjoner i høyere utdanning. Officers- og grunnskolelærerutdanningen, vil kunne assosieres med den yrkesbaserte læreplandiskursen. Hvordan NKR kan plasseres i forhold til diskursene vil drøftes i kapittel 6. I tabell 1 er disse diskursenes hovedinnhold oppsummert:

Tabell 1: Læreplandiskurser i høyere utdanning (Karseth 2006:60-64)

En disiplinbasert læreplandiskurs Drivkraft: kunnskapsproduksjon og reproduksjon i seg selv (kognitiv legitimering)			
<i>Struktur</i>	<i>Innhold</i>	<i>Undervisnings- og læringsformer</i>	<i>Ønsket resultat</i>
- Disiplinene og faget som utgangspunkt	- Disiplinkunnskap - Disiplinenes egenlogikk som utgangspunkt	- Fagsentret og lærersentrert undervisning - Vertikal pedagogisk relasjon	- Innholdsdrivne mål - Beherske disiplinens begreper, metoder og argumentasjonsmåte
En yrkesbasert læreplandiskurs Drivkraft: behovet for kvalifisert arbeidskraft innenfor ulike profesjonsfelter (sosial legitimering)			
<i>Struktur</i>	<i>Innhold</i>	<i>Undervisnings- og læringsformer</i>	<i>Ønsket resultat</i>
- Enhetlige utdanningsløp av ulik varighet	- Flerfaglig kunnskapsgrunnlag - Profesjons- og yrkesorientering med vekt på nærheten mellom teori og praksis	- Lærersentrert/ fagsentret undervisning - Vertikal pedagogisk relasjon	- Profesjonsbaserte målformuleringer - Beherskelse av bestemte ferdigheter og utvikling av et felles kunnskapsrepertoar
En poengbasert læreplandiskurs Drivkraft: internasjonal mobilitet gjennom poeng akkumulering og poengoverføring, sysselsettingsbarhet, konkurranse og universell deltakelse (sosial legitimering)			
<i>Struktur</i>	<i>Innhold</i>	<i>Undervisnings- og læringsformer</i>	<i>Ønsket resultat</i>
- Moduler og emner - Poengstruktur	- Flerfaglig kunnskapsgrunnlag - Arbeidsmarkedsrelatert Studentrelatert	- Studentbasert læring - Fleksibilitet og teknologiorientering - Tilbyder-forbruker relasjon	- Kompetansedrevne mål - Overførbar kompetanse gjennom poengproduksjon.

3.2 Historiske linjer

Læreplanen har gjennom historien formet og ordnet utdanning gjennom å bestemme innholdet i, og organisering av, skolen. Etter hvert som utdanningssystemene har blitt mer omfattende har læreplanen blitt viktigere for å systematisere utdanningen (Karseth og Sivesind 2009). I dette kapittelet skal jeg presentere noen sentrale læreplantendenser og plassere NKR i lys av disse utviklingstendensene. Dagens læreplantekning har sin bakgrunn i historiske forhold, og det kan være berikende å forstå nåtiden i lys av fortiden. Først vil jeg presentere to sentrale læreplantendenser på 1900-tallet, *mål-middel pedagogikken* og den *prosessorienterte pedagogikken*, deretter vil jeg redegjøre for den senere tids dominerende *forventningsstyring*, før jeg avslutningsvis presenterer hvordan kvalifikasjonsrammeverket *diskuteres i dag*. Å dra opp disse historiske linjene har et dobbelt siktemål – både å belyse kvalifikasjonsrammeverket som historisk fenomen, og å plassere denne studien i forlengelse av eksisterende debatter.

3.2.1 Mål-middel-pedagogikken

I 1949 utgav Tyler boken *Basic principles of curriculum and instruction*. Verket fikk enorm innflytelse på mål-middel-tekningen fra 1950-tallet og fremover, og er kjent som *Tyler-rasjonalen*. Den representerer et rasjonelt syn på læreplanen - at utdanning kan styres effektivt gjennom mål (Gundem 1990:27-97). I følge rasjonalen må fire grunnleggende spørsmål besvares hvis man skal planlegge undervisning på en rasjonell måte:

1. What educational purposes should the school seek to attain?
2. What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?
3. How can these educational experiences be effectively organized?
4. How can we determine whether these purposes are being attained? (Tyler 1949:1)

Han hevdet at «hvis man skal planlegge et undervisningsprogram og anstrenge seg for å få en kontinuerlig utvikling, er det helt nødvendig å ha en viss målsetting for øye. [...] Alle aspektene ved undervisningsprogrammet er egentlig midler for å utvikle grunnleggende pedagogiske mål» (Tyler 2011:81). NKR kan sies å ha fellestrekk med *mål*-siden av Tyler-rasjonalen, med et fokus på hva utdanning skal føre til. I motsetning til Tyler-rasjonalen, fokuserer ikke kvalifikasjonsrammeverket på *middel*-siden ved utdanningen, gjennom sitt uttalte fokus på *resultatsiden* av læring, istedenfor *innsatsfaktene* som skal til for at læring skal finne sted (Kunnskapsdepartementet 2011:10).

I forlengelse av arbeidet til Tyler utga en forskergruppe ledet av Bloom i 1956 ut boken *Taxonomy of educational objectives- the Classification of Educational Goals*. En taksonomi

er en ordning eller klassifisering, og boken er en systematisering og analyse av læringsmål, kjent som *Blooms taksonomi*. Denne har fått stor innflytelse på utdanningsplanleggingsfeltet. I forlengelse av Bloom-gruppens arbeid har det gjennom årene blitt utviklet taksonomier for klassifisering av tre målområder (1) *Kunnskapsmål* – det kognitive området (Bloom 1956), (2) *Ferdighetsmål* – det psykomotoriske området (Harrow 1972), og (3) *Holdningsmål* – det affektive området (Krathwohl, Bloom & Maisa 1964). Taksonomiene ordner de ulike målområdene gjennom en inndeling i *målnivåer* som beskrives gjennom aktive *verb*. Innen kunnskapsområdet er det for eksempel et høyere målnivå å kunne *drøfte*, enn å kunne *gjengi* (Pettersen 2005:212-222). Bloom hevdet: «The major purpose in constructing a taxonomy of educational objectives is to facilitate communication» (Bloom 1956:10). Retorikken i Blooms taksonomi kan sies å ha gjenklang i NKR. Koplingen til taksonomiene ble uttrykt eksplisitt av arbeidsgruppen som utarbeidet et forslag til nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (Arbeidsgruppe 2007), men nevnes derimot ikke i kvalifikasjonsrammeverket som ble fastsatt i av Kunnskapsdepartementet i 2011. På lik linje med Blooms taksonomi, har kvalifikasjonsrammeverket som mål å bedre kommunikasjonen om utdanningssystemet samt systematisere utdanning ved å dele inn i hovedområder og i ulike nivåer. Forskjellen er at kvalifikasjonsrammeverket systematiserer *læringsutbytte*, mens taksonomiene klassifiserer *læringsmål*. Det er altså en vesensforskjell i forventningsgrad, der NKR overskrider taksonomiene i forventningsnivå. NKR sin inndeling i hovedområder skiller seg også ved å ha *generell kompetanse* som kategori, framfor *holdningsmål*.

3.2.2 Den prosessorienterte pedagogikken

Utover 1970-tallet ble *mål-middel*-teoriene kritisert for blant annet å innebære et for snevert kunnskapssyn og for å være for instrumentelle. Denne kritikken rettet seg mot:

- En grunnleggende idé om at læring og læreprosesser (fult ut) kan *målstyres*
- Ideen om at kunnskapsmål – og dermed kunnskap – kan dels opp og analyseres i logiske hierarkiske nivåer – og brytes ned til læremål som helst er formulert i atferdstermer, slik at studenter læringsprodukter og- resultater framstår som observerbare i en eller annen form
- Et didaktisk grunnsyn som mer eller mindre *eksplisitt* hevder at kompleks og variert menneskelig aktivitet og virksomhet – herunder læring og undervisning – kan *reduseres* til tekniske og teknologiske problemstillinger; og med andre ord kan forstås uttømmende innenfor rammen av *teknisk rasjonalitet* (Pettersen 2005:222-223).

Som motsats til *mål-middel*-pedagogikken utviklet det seg en mer *prossessorientert* tenkning, representert ved blant annet Stenhouse og Eisner. (Gundem 1990:27-97). Ved å forhåndsbestemme eksplisitte mål, vil man kunne hindres i å dra nytte av fordelene av det

som skjer i læringssituasjonene når lærer, student og lærestoff møtes, i følge Stenhouse (1975). For å skape en demokratisk utdanning hevder han lærere og studenter bør bli gjort til aktører som blir med å utvikle standardene. Han foreslår derfor at læreplaner bør anses som forslag som bør bli gjort gjenstand for diskusjon (Stenhouse 1975). Eisner sin hovedkritikk til mål-middel pedagogikken kan sies å være: «læringsresultater er i prinsippet *divergente*: Vi forventer ikke – og kan ikke forvente – at *alle* studenter gjør *samme* erfaringer og lærer det *samme* i undervisningssituasjoner og pedagogiske møter» (Pettersen 2005:223). Han hevdet den dominerende læreplantekningen kunne sammenlignes med kvantitativ forskning som gjør utdanning mer ryddig og forutsigbar enn det i virkeligheten er. Han var kritisk til hvordan man kunne forutbestemme hvilken mening ulike mennesker drar ut av erfaringene sine (Eisner 1994). Skjervheim kritiserte også den rasjonelle målorienterte tenkningen i andre halvdel av 1900-tallet. Han omtaler det som et instrumentalistisk mistak å anse pedagogisk praksis som en teknikk, og er kritisk til at pragmatiske eller tekniske handlinger, handlinger med et mål, blir «grunnmodell for rasjonelle handlingar generelt» (Skjervheim 1976:266). Dessuten påpeker han forskjellen mellom å være en *deltaker* som lar seg engasjere og kan være delaktig i å definere, og det å være en *tilskuer* til forutbestemte konstaterte faktum. Han agiterer for at studenter i høyere utdanning må få være deltakere i sin egen utdanning (Skjervheim 1976). Denne kritikken kan sies å være aktuell når det gjelder kvalifikasjonsrammeverkets, nettopp *forutbestemte* læringsutbytter. Ut fra et dannelsesteoretisk ståsted kan det være problematisk å anse læringen som forutbestemt, fordi det kan implisere at den lærende blir en tilskuer framfor en deltaker i sin egen utdanning.

3.2.3 Forventningsstyring

Til tross for kritikk har den målorienterte tankegangen vist overlevelseskraft og videreutviklet seg. Fra midten av 1980-tallet har målstyring vært dominerende innen utdanningssektoren (Engelsen 2012:84-87). Det har blitt hevdet at dagens tidsalder kan omtales som: *The age of accountability*, ved at det har skjedd en dreining fra *management of placements* (plasseringsstyring) til *management of expectations* (forventningsstyring) (Hopmann 2008). Tidligere dominerte plasseringsstyring som innebar at ansvaret for å løse problemer som var *ill-defined*, som helse og utdanning, ble gitt til de profesjonelle institusjonene. Forventningsstyringen innebærer det motsatte. Nå styrer myndighetene de profesjonelle institusjonene gjennom mål, og følgelig må problemene bli *well-defined* (Hopmann 2008). Målstyringstenkning er dominerende også utenfor utdanningssektoren. Betegnelsen *New*

public management brukes gjerne som en samlebetegnelse for en internasjonal reformbølge gjennom de siste 20 årene, med i hovedsak liberal og konservativ politisk forankring. Målet New public management er å effektivisere og rasjonalisere offentlig sektor, gjennom en markedsorientering og målstyringstankegang. Hovedelementer kan sies å være individualisme og valgfrihet, desentralisering og lokal autonomi, samt privatisering og konkurranse. Målsiden er overordnet middelsiden. Innen utdanningssektoren ble New public management lansert som et målstyringskonsept i St. meld. nr. 37 (1990-1991), og siden da har utdanningssektoren i stor grad blitt styrt av denne dominerende målstyringstankegangen (Karlsen 2011a:25-35).

Målstyring har altså siden 1950-tallet har hatt stor gjennomslagskraft. Målstyringen har blitt transformert, og opptrådt i ulike språkdrakter, men prinsippet er det samme: Et ønske om å styre utdanningssektoren på en rasjonell måte gjennom mål. Dette innebærer at mål artikuleres og dermed defineres. Hovedendringen fra 1950-tallet og fram til i dag, slik jeg forstår det, er at det et stadig mindre fokus på middelsiden av opplæringen, og stadig større fokus på målsiden, altså resultatene. Det virker også som om det er en tendens at målartikuleringen innebærer mindre grad av pedagogisk kyndighet, og at fastsettingen av mål i større grad bestemmes utenfor skolen. Kvalifikasjonsrammeverket kan med andre ord sies å bygge på prinsippene fra målstyringsregimet som har røtter tilbake helt fra 50-tallet. Kvalifikasjonsrammeverket bygger på en output-, og ikke en input-tankegang. Forskjellen mellom mål og læringsutbytte, er at *mål* er noe man streker seg etter, mens *læringsutbyttene* skal være en forutbestemt beskrivelse hva utdanningene har ført til. Man kan muligens si at disse representerer en form for overdreven målstyring: Man beskriver ikke bare hva som er det det intenderte målet med utdanningen, man sier hva utdanningen har ført til – før den faktisk er gjennomført.

3.2.4 Kvalifikasjonsrammeverket i dagens debatt

Målstyring har altså overlevd som bærende styringslogikk, til tross for at det har blitt utsatt for kritikk. Det betyr ikke at denne styringslogikken ikke også diskuteres i dag. I dette underkapittelet skal jeg redegjøre for hvordan kvalifikasjonsrammeverk har blitt debattert både i en global og norsk kontekst. Det kan være nyttig for å belyse at denne studien ikke eksisterer i et vakuum, men at den er en fortsettelse av både internasjonale og nasjonale debatter.

Global kontekst

På den internasjonale arenaen har nasjonale kvalifikasjonsrammeverk særlig blitt diskutert fra rett etter århundreskiftet. Det har blitt hevdet at nasjonale kvalifikasjonsrammeverk er et «global phenomenon which needs a global explanation» (Young 2003:226). Konseptet har blitt omtalt som «a new architecture of higher education in Europe» (Karseth 2008:65). Det kan sies å representere et skifte i høyere utdanning: Fra en tradisjonell mer disiplinbasert tilnærmingstype til en mer instrumentell tilnærming til læreplanen. Fordi høyere utdanningsinstitusjoner kan være vanskelige å forandre, diskuteres det om rammeverkene vil føre til ny instrumentalisme i høyere utdanning, eller det ikke vil medføre store forandringer, fordi en disiplin- og innholdsorientert læreplantenkning fortsatt vil gjøre seg gjeldene (Karseth 2008). Kvalifikasjonsrammeverk har globalt blitt kritisert for i liten grad å tematisere hvorvidt formålene med det realiseres og hvilke mulige konsekvenser det medfører. Rammeverkene har også blitt kritisert for å trivialisere det de lærende må gjøre for å bli kvalifisert, samt skjule utfordringene ved å bli det (Young 2007). Slik blir rammeverkene et verktøy for å utvikle et prestasjonssamfunn, hvor det gis inntrykk av at det kun er den lærenes innsats som står i veien for at læring oppnås (Young 2003:225). Det påpekes også at fokuset på kvalifikasjoner har lite å gjøre med å forbedre utdanninger, men at rammeverkene derimot i stor grad gir myndighetene «an instrument for making educational institutions more accountable; [and] quantitative measures for comparing different national systems (Young 2003:228). Med andre ord diskuteres det om kvalifikasjonsrammeverk kan være et middel for å legge til rette for forventingsstyring av utdanning: «They are attempts both to gain greater central control and at the same time give individuals and institutions a sense that they have more choice» (Young 2003:232).

Norsk kontekst

Kvalifikasjonsrammeverket har blitt omtalt som «en ny grammatikk i høyere utdanning» som gir konnotasjoner til udiskuterbare regler (Østrem 2011:34). Likevel har det blitt diskutert fra i etterkant av innføringen av rammeverket som var rettet mot høyere utdanning. I den norske debatten har flere temaer vært gjennomgående, som: kvalitetssikring, begrepsforståelse, mål/middel-tekning, taksonomitenkning og «constructive alignment»

Begrepet *læringsutbytte* har blitt problematisert. Blant annet har forutsetningen om å kunne konstatere læringsutbytte på et bestemt tidspunkt blitt kritisert, fordi: «Om man forstår læring som en kontinuerlig prosess som vanskelig lar seg avgrense i tid, er faren at det er de

kortsiktige og lett målbare effekter av en studie- og læreprosess som fanges opp» (Karlsen 2010:15). Det hevdes at læringsutbytte har blitt «det viktigste "målepunktet" for kvalitet» (Haakstad 2010:60), og at rammeverkene «innebærer en individbasert kvalitetsforståelse» (Karlsen 2010:11). Hvis man derimot skal ta fokuset på læringsutbytte på alvor hevdes det at det forutsetter et fokus «på didaktiske forhold og prosesser, også i kvalitetsarbeidet» (Haakstad 2010:67).

Det har også blitt etterlyst en nyansert og riktig begrepsbruk. Begrepet *læringsutbytte* brukes om både *læringsmål* og *læringsresultat*, mens det påpekes at man i prinsippet «aldri kan lage "læringsutbyttebeskrivelser" i forkant av et kurs eller emne» (Gynnild 2011:23). Studentenes faktiske læringsutbytte vil kunne variere betydelig – både avhengig av studentenes egen læring og ulike læreres intenderte valg av læringsutbytter: «Basert på bruk av en mål-middelmodell bør det være klart et en omskriving av "intenderte læringsmål" til "intenderte læringsutbytter" neppe vil hjelpe studentene til å øke sitt læringsutbytte. En student kan bare oppnå læringsutbytte gjennom aktivt kognitivt arbeid» (Ottersen 2011:43). Det etterlyses altså et «skille mellom *intendert* og *oppnådd* læringsutbytte» (Skodvin, Handal, Lycke & Solbrekke 2012:20). Det er spesielt stilt spørsmålstegn ved hvorvidt læringsutbytteformuleringer er hensiktsmessige i profesjonsutdanninger der *skjønn* er en viktig del av profesjonsutøvelsen (Østrem 2011:34-43). Begrepet *læringsutbytte* blir også problematisert og utredet i to rapporter hvor det blant annet understrekes at det er utfordrende å operasjonalisere, måle, overføre og sammenligne læringsutbytter (Aamodt mfl. 2007; Karlsen 2011b).

Flere har også problematisert begrepet *generell kompetanse*, og kritisert at *holdninger* er valgt bort fra rammeverket. Dette sees blant annet i sammenheng med Blooms taksonomi. Det dras klare paralleller mellom målstyringstankegangen fra Tyler og Bloom og til kvalifikasjonsrammeverket (Karlsen 2010; Ottersen 2011; Østrem 2011; Skodvin mfl. 2012). Det dras paralleller til kritikken på 1970-tallet og det hevdes at kvalifikasjonsrammeverket kan sees som «en revitalisering av en nyttepreget, teknisk rasjonalitet. Det innebærer tro på at utdanningenes mange og ofte motstridende mål kan splittes opp og beskrives i målbare enheter[...] forskjellen er at de styringsmessige ambisjonene går utover nasjonalstaten» (Karlsen 2010:12). Samtidig settes det også spørsmålstegn ved om rammeverket er *taksonomisk* ved at det neppe kan «beskrives som spesielt teknisk hvis vi med dette forstår

detaljert regulering. Faktisk kan det motsatte være tilfellet: at definisjonene er så generelle og uskarpe at de kan tolkes og dra i begge nivåretninger» (Haakstad 2011:76).

Gjennomgående i den norske debatten etterspørres det noe som kalles *constructive alignment*, som på norsk kan oversettes som *konstruktiv innretning* (Ottersen 2011; Gynnild 2011; Haakstad 2010; Ottersen 2012). Det innebærer et mer didaktisk syn på læreplandesign: Å skape gode læreprosesser avhenger både av lærer, student, og forholdet mellom mål, vurdering og undervisning. Hensikten er å oppnå dybdelæring framfor overfladisk læring. Det er følgelig viktig at de ulike rammefaktorene i læreplanen dras mot læringsmålene (Biggs 2003:1-33). Det etterspørres med andre ord, i motsetning til hva Kunnskapsdepartementet fremhever, at NKR krever mer enn kun en ny beskrivelse av utdanningene: Man kan ikke kun skrive om læringsmål til læringsutbytter. Læringsutbyttene må sees i sammenheng øvrige deler av læreplanen. Dessuten betraktes det som viktig at læringsutbyttene på institusjonsnivå «må omsettes i praksis for å ha verdi. Hvis så ikke skjer, blir læringsmålene en form for "kosmetikk" som trolig bare i beskeden grad evner å påvirke studienes arbeidsformer, fremdrift og resultat» (Gynnild 2011:30)

Det har altså vært flere faglige innvendinger mot nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk i Norge. Det er imidlertid ikke gjort så mange studier knyttet mot hvordan rammeverket har blitt implementert. En pilotstudie ved Universitetet i Stavanger belyste at innføringen av rammeverket bidro til diskusjoner rundt undervisningen som de involverte opplevde som positivt og nyttig, om dog noe usystematisk (Gard & Wadel 2012). En masterstudie utført ved Pedagogisk forskningsinstitutt, undersøkte implementeringen av rammeverket ved Politi- og Høgskolen. Den belyste at lærerrollen har betydning for forståelse og bruk av nye målformuleringer i tråd med NKR, og at inndelingen i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse ikke stemmer overens med en profesjonsutdanning som politiutdanningen, der ferdigheter er fremtredende og holdninger sentralt (Sarwar 2012).

Kunnskapsdepartementet redegjør kort for hvordan det går med implementeringen av NKR i sin tilstandsrapport for høyere utdanning i 2013, basert på institusjonenes selvrapporteringer. Der fremkommer det at flertallet av institusjonene meddeler at de har fått utarbeidet læringsutbyttebeskrivelser innen fristen. Imidlertid understrekes det i noen av institusjonenes selvrapporteringer:

at undervisningen må gjennomføres slik at lærings- og prøveformer bygger opp om studentenes læringsutbytte. Enkelte viser til at arbeidet med kvalifikasjonsrammeverket har synliggjort et behov for å følge opp med kompetansebygging og pedagogisk utviklingsarbeid. Noen institusjoner rapporterer at det å måle læringsutbytte byr på metodiske utfordringer. Flere viser også til bruk av ulike student-, kandidat- og arbeidsmarkedsundersøkelser i arbeidet med å sikre og forbedre studentenes læringsutbytte. (Kunnskapsdepartementet 2013:30)

Kunnskapsdepartementet påpeker at selv med «det strukturelle på plass, vil det gjenstå mye arbeid for at rammeverkene skal fungere i praksis og etter hensikten» (2013:267).

Kvalifikasjonsrammeverket er altså diskutert, men i mindre grad studert. Det er dessuten diskutert i forkant av implementeringsfasen, men i mindre grad i etterkant, altså etter 2012. Formålet med denne studien er følgelig å være et bidrag til kunnskapsgenereringen om hvordan kvalifikasjonsrammeverket implementeres på institusjonsnivå. Hvorvidt disse teoretiske diskusjonene har gjenklang har gjenklang ved valgte institusjoner kan sies å være et interessant spørsmål.

3.3 Implementeringsutfordringer

Gapet mellom den *formulerte* og *realiserte* læreplanen, er en læreplanutfordring. Det er hevdet at læreplanen sjelden får innvirkning på lærerens undervisning og elevenes læring, fordi den gjerne forblir på et retorisk og formelt strukturnivå, og at «Schools are better at expressing social goals than at operationalizing those goals in a manner that actually realize them» (Labaree 2009:41). Det ikke er noe automatikk i at skriftlige modeller som kvalifikasjonsrammeverket blir realisert, og det har blitt påpekt at «the rarely a recognition of the gap between the written model and the problems faced by practitioners at different levels in making the model work» (Young 2007:447). Det har blitt sagt i implementeringsforskningen at det interessante spørsmålet er ikke hvordan reformer forandrer skolen, men heller: «*Hvordan forandrer skolen og lærene reformen*» (Engelsen 2009:77).

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for og drøfte to faktorer som kan sies å kunne belyse implementeringsproblematikk, og følgelig også implementeringen av NKR. Først skal jeg redegjøre for hvordan et *institusjonsperspektiv* på læreplanen kan bidra til å forklare hvorfor det ofte er et gap mellom formulerings- og realiseringsarenaen. Både det man kan omtale som *eksterne* og *globale*, og *interne* og *lokale* strømninger påvirker læreplanen. Direktiver som kvalifikasjonsrammeverket skrives både inn i en global og en lokal kontekst, men disse kontekstene er ikke nødvendigvis samsvarende. Jeg skal også videre vise at læreplanen tjener

ulike formål, og spesielt hvordan *politiske* og *profesjonelle* hensyn ikke nødvendigvis samsvarer. Begge disse perspektivene på implementeringsproblematikk belyser i bunn og grunn to spørsmål: Hvorfor endre utdanning? Og, hvorfor er dette krevende?

3.3.1 Ulike institusjonsperspektiv

Det kan være gunstig å anlegge et *institusjonsperspektiv* for å forstå implementeringsproblematikk. Begrepet *institusjon* brukes både om idealer som «Universitet», og dessuten om konkrete tilnærminger til slike idealer som «Universitetet i Oslo». På et mer abstrakt plan viser derimot institusjon til et sett av atferdsregler og praksiser som er nedfelt i en meningsstruktur, som forklarer og rettferdiggjør atferdsreglene, og en ressursstruktur, som gjør det mulig å handle i overensstemmelse med reglene (Olsen 2007:269). Skolen kan altså omtales som en institusjon. Den kan både forstås som et ideal, som en konkret tilnærming til et slikt ideal og som en nedfelt meningsstruktur. Det hevdes «Att styra skolan förutsätter forståelse av skolan som institution och därmed dess historia. Hur mål, innehåll och medel uppfattas måste förstås utifrån formade tradisjoner» (Lindensjö & Lundgren 2000:25). Et institusjonsperspektiv handler om hvordan institusjoner skrives inn i ulike kontekster som på ulikt vis former institusjonene. Det forklares gjerne gjennom et *makrososiologisk institusjonsperspektiv* og et *proessorientert institusjonsperspektiv*.

Global standardisering

Et *makrososiologisk institusjonsperspektiv* kan belyse hvordan læreplanen konstitueres av eksterne krefter og strukturer som påvirker læreplanens form og innhold. Dette innebærer at læreplanens legitimitet er avhengig av at den «anerkjennes som betydningsfull blant aktører som står utenfor både styringssystemet og skolens praksis» (Dale mfl. 2011:10). Læreplanen kan også sees i et slikt perspektiv fordi «When curricular practice strays too far and too visibly from the category as understood by interested publics, the result is loss of support, student alienation, and failure and collapse of effort to sustain legitimacy of activity» (Reid 1999:43). Læreplanen formes og avhenger med andre ord av *eksterne* krefter, og dessuten av *globale modeller*. Institusjonsteori «seek to explain isomorphism or standardization of social phenomena, often as it occurs at the global level» (McEneaney & Meyer 2000:192).

Isomorfisme kan forklares som formlikhet, likelydende strukturer. Det hevdes at hvis man skal forklare læreplanforandringer, burde man granske globale endringer fordi utdanningsmodeller i dagens samfunn utvikles på et globalt nivå (McEneaney & Meyer 2000:196). Særlig de siste årene har det europeiske styringsnivået blitt viktigere når det

gjelder forsknings- og høyere utdanningspolitikk. Gjennom en viss nedbygging av nasjonale grenser, blir staten som styringsnivå utfordret (Olsen 2007:276). Dette kan omtales som et *globaliseringstrykk*. Det foregår et «press på nasjonalstaten mot innordning, standardisering og harmonisering [...] Mer enn før må nasjonal styring skje i interaksjon og samspill med transnasjonale aktører og systemer» (Karlsen 2011:193). Tendensen kan med andre ord sies å være tydelig: Globalisering bidrar til å standardisere utdanningspolitikk på et overnasjonalt plan. Ut fra Kunnskapsdepartementets fremstilling, virker det som om at kvalifikasjonsrammeverket kan sies å leses inn i et slikt *makrososiologisk institusjonsperspektiv*. Som vist i kapittel 2.1, har NKR en klar kopling mot EQF og den transnasjonale Bologna-prosessen. Det norske kvalifikasjonsrammeverket kan altså både sies å ha oppstått på grunn av globaliseringstrender.

Lokal differensiering

Et prosessorientert institusjonsperspektiv belyser endringen som skjer når læreplanen på formuleringsarenaen møter skolen som en realiseringsarena. I dette møtet omformes læreplanen i henhold til den etablerte institusjonelle praksisen (Dale mfl. 2011:21). Skolen og lærerne endrer læreplanen i lys av «their own interest, organizational needs, professional norms, and pedagogical practices» (Labaree 2009:54). Læreplanen blir med andre ord oversatt for å få legitimitet i forhold til den konteksten den virker i:

Varje form av styrning av skolan måsts förstås i förhållande till skolan som institution. Skolan har sin egen historia och sin egen tradition [...] Det finns inte heller något ensidigt uppifrån- och-ned-perspektiv i styrningen av skolan. På sitt sätt kan skolan beskrivas som både beroende og oberoende av det omgivande samhället (Lindensjö & Lundgren 2000:26-27).

Ulike skoler har altså ulike historie, ulike tradisjoner og ulike behov. Følgelig vil de ikke respondere likt på forandringer. Ulike *fag* har også ulike praktisering, og undervisning kan derfor heller ikke behandles som en enhetlig praksis (Spillane & Burch 2006:87-100). Prinsippene i kvalifikasjonsrammeverket tar ikke i betraktning de ulike kontekstene læringen skal realiseres i, og det kan være utfordrende fordi: «The conditions for learning will vary widely between occupational fields» (Young 2007:449). Kompleksitetsreduerte «one-size-fits-all»- læreplanmodeller kan føre til at fagtradisjoner overses og gå på bekostning av legitimiteten på institusjonsnivå (Dale mfl. 2011:163).

Kvalifikasjonsrammeverket som global læreplanmodell, kan sies å representere en *språklig standardisering*. Det har blitt agitert for at *språket* vi bruker om skole og utdanning skaper

virkelighet. Språket vi bruker kan bygge opp rasjonelle systemer av hva som fremstår som sant og universelt. Normdannende likhetsprinsipp kan sies å degradere det som faller utenfor normen (Popkewitz 2009: 301-316). Å bruke språkfrasene *kunnskaper*, *ferdigheter* og *generell kompetanse* kan sies å skape et epistemologisk kunnskapshierarki. Samtidig kan det tenkes at en utdanningspolitisk målsetning som *livslang læring* bidrar til å skape en utdanningsvirkelighet som nå har en livsløpshorisont. Språkbruken i NKR bidrar med andre ord til å forme hvordan og hva man tenker på som utdanning. Sett i et *proessorientert institusjonsperspektiv* er det et interessant spørsmål hvorvidt den språklige standardiseringen med læringsutbytte, kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse, har legitimitet på institusjonsnivå, eller om det lokalt vil bli utsatt for en språklig differensiering.

Læreplaner etter NKR-modellen kan sies å befinne seg i spenningsfeltet mellom global standardisering og lokal differensiering. Å undersøke hvordan NKR implementeres innebærer å undersøke hvordan den globale standardiseringen utsettes for lokal differensiering. Et institusjonsperspektiv på læreplanen kan med andre ord bidra til å forklare hvorfor det ofte er et gap mellom formulerings- og realiseringsarenaen: Både *eksterne/global* og *interne/lokale* strømninger påvirker læreplanen. På begge nivå påvirker kultur og meningsstrukturer hvordan læreplanen realiseres. Den blir både formulert og realisert «i en bestemt tid, på et bestemt sted og i en bestemt kultur» (Engelsen 2009:65). Man kan kanskje si at det er den kontekstavhengige *legitime* læreplanen som realiseres. Ut fra Kunnskapsdepartementets fremstilling kan det virke som rammeverket har en ekstern og global legitimitet, det interessante spørsmålet i denne sammenheng er imidlertid hvilken legitimitet kvalifikasjonsrammeverket har på lokalt på institusjonsnivå.

3.3.2 Politiske og profesjonelle formål

Læreplanen tjener ulike formål. Den har blitt omtalt som et «Janus-ansikt» som på den ene siden skal være et *styringsdokument* for lærerens undervisning og elevenes læringsarbeid, og på den andre siden skal være et *politisk manifest* som skal gi et bilde av den utdanningen og undervisningen politiske myndigheter ønsker å løfte frem (Lundgren 1979). Læreplanen som et *politisk manifest* tjener ofte som «a showplace for our ideals» (Labaree 2009:42). Den beskriver opplæringen man gjerne skulle ha realisert i en idealisert virkelighet. Konsekvensen av dette blir at læreplanens mål gjerne er omfangsrike og delvis motstridene, noe som kan stå i kontrast til læreplanen som et *styringsdokument* for læring. Læreplaner har gjerne en tendens til å fremstå som *harmoniplaner* der konflikter blir skjult gjennom *pluralistiske*

kompromissformuleringer, formuleringer som gir inntrykk av enighet, men som i realiteten kan tolkes svært ulikt (Engelsen 2009:68-70). Tyler advarte: «Man bør velge et lite antall viktige, ensartede mål. Grunnen til at man bør sikte på et lite antall i stedet for et stort, er at det tar tid å nå pedagogiske mål [...] Et undervisningsprogram er ikke vellykket hvis man gaper over så mye at man oppnår svært lite» (2011:83). Omfangsrike, tvetydige og motstridende mål kan altså gjøre læreplanen til et dårligere styringsdokument for lærerens undervisning. Det er dermed forskjell på å tenke på læreplanen som et visningssted for idealer, og som en plan for å styre læring. Læreplanen tjener altså *ulike formål*.

Politisering av utdanningsfeltet

Skal politiske eller profesjonelle hensyn dominere læreplanen? Mange lærere har en tendens til å tenke at utdanningspolitikk burde bli bygd på profesjonell pedagogisk ekspertise. I realiteten blir imidlertid gjerne læreplanvalg foretatt på andre vilkår: På bakgrunn av ideologi og offentlige debatter som strekker seg ut over selve skolen (Levin 2008:22). Gjennom dreiningen mot forventingsstyring, sies det å ha skjedd en politisering av utdanningsfeltet (Hopmann 2008:424). Som vist i kapittel 2.1, består Kunnskapsdepartementets redegjørelse av kvalifikasjonsrammeverket i liten grad av pedagogiske begrunnelser. Læring er en kompleks prosess. Likevel er det en tendens at «the curriculum highlights a picture of society as thoroughly manageable and rationalized» (McEneaney & Meyer 2000:197). NKR kan sies å forfekte en slik rasjonalitet. Rammeverket bygger på enhet og sammenheng – den omhandler det helhetlige utdanningsløpet og er gjennomgående bygget opp av læringsutbyttebeskrivelser. En slik systematikk kan kunne tenkes å være godt egnet til å *administrere* utdanningen ved sin strukturerte form. Et annet spørsmål er imidlertid i hvilken grad det tjener de profesjonelle interessene, altså om dette legger til rette for læring?

Profesjonelle konsekvenser

Læreplanen dras altså mellom politiske og profesjonelle hensyn. Hvis årsakene til at en læreplan endres ikke er forankret i profesjonelle behov, vil det kanskje kunne gjøre at læreplanen blir en *dårlig plan for læring*. Dale er kritisk til en byråkratisering av utdanning der «forvaltning, styring og ledelse er frakoplet faglig og pedagogisk profesjonalitet» (2008:44). For at en ambisiøs læreplan med stort omfang skal kunne realiseres, kan gode rammefaktor sies å være en forutsetning (Lindensjö & Lundgren 2000). Læreplanen som *styringsdokument* skal fungere som hjelp til lærerens undervisning og elevens læring. Hvis læreplanen mister legitimitet på *undervisningsnivå* mister den med det samme sin viktigste

bærebjelke. Det er på undervisningsnivå læreplanen blir realisert og *læreren* blir dermed en viktig adressat.

Konsekvensen av at lærere presses til å prestere innfor noen målbare rammer, kan være at de *fabrikkerer* virkelighetsbilder som skal passe til utdanningsmyndighetenes prioriteringer, uten at disse i realiteten stemmer (Ball 2003:215-226). Det kan være en fare med målorientert undervisning at det kan «lede til *performativity*, dvs. fragmentert undervisning med fokus på elevenes reproduksjon av avgrensede kunnskapselementer» (Hodgson, Rønning & Tomlinson 2012:186). En fare ved en *accountability kultur*, med fokus på måling av læringsutbytte, er at det kan forskyve fokuset fra forståelse og dybdekunnskaper til kontroll av enkel kunnskap (Hodgson mfl. 2012:186-190). En politisk forventingsstyring kan med andre ord sies å gjøre lærerens undervisning dårligere, og blir dermed en sentral *læreplanutfordring*.

Læreplanen tjener altså både politiske og profesjonelle formål. I hvilken grad disse samsvarer, vil kunne variere, og det søker denne studien å belyse ved valgte utdanningsinstitusjoner.

4 Metodiske valg og refleksjoner

På samme vis som Goodlad hevder at «The making of curricula is the making of decisions» (1979:33), kan man si at å gjennomføre et forskningsprosjekt er å foreta valg. I dette kapittelet skal jeg redegjøre for, og begrunne, hvilke metodiske valg jeg har foretatt for å innhente empiri som kan belyse problemstillingen: *Hvordan tolker og vurderer utvalgte utdanningsinstitusjoner nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, og hvordan operasjonaliserer og legitimerer de læreplanarbeidet sitt i henhold til dette?* Jeg vil først presentere min metodiske tilnærming til studien, og deretter begrunne hvorfor jeg mener intervju er en formålstjenlig forskningsmetode i denne studien. Dette mener jeg er et avgjørende å avklare, før jeg videre presenterer og grunngrir hvilke spesifikke valg som ble gjort i forbindelse med intervjuundersøkelsen: utvalg, utvikling av intervjuguide, gjennomføring av intervju og bearbeidelse av intervjudata. Metodevalgene som tas er viktige for å kunne belyse problemstillingen på en gyldig og troverdig måte. Derfor vil jeg i kapittel 4.3 drøfte forskningens validitet, reliabilitet og forskningsresultatenes generaliserbarhet. Avslutningsvis vil jeg reflektere over etiske vurderinger som ligger til grunn for denne undersøkelsen.

4.1 Metodisk tilnærming

Som beskrevet i innledningen startet dette forskningsprosjektet med en undring – en undring som var basert på forholdet mellom det jeg observerte av læreplanarbeidet på Krigsskolen, kombinert med hva jeg leste Kunnskapsdepartementet skrev om kvalifikasjonsrammeverket og hva jeg lærte om læreplanreformer og endringsprosesser gjennom mine studier i pedagogikk ved UiO. Jeg ble nysgjerrig på å undersøke hvordan sammenhengen var mellom intensjoner og realiteter i forhold til institusjonenes arbeid med kvalifikasjonsrammeverket. Jeg ble nysgjerrig på sammenhengen mellom det jeg observerte og det jeg leste. Professor Tone Kvernbekk konstaterer: «Forskning er en menneskelig virksomhet som involverer menneskelig intellekt, interesser, ressurser, relasjoner og intensjoner. Data samler ikke seg selv og parametere velger ikke seg selv – det er det forskeren som gjør» (2002:69). Basert på min forståelse av tematikken utarbeidet jeg problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg ville få tak i utvalgte institusjoners tolkning, operasjonalisering, legitimering og vurdering av NKR i forhold til sitt læreplanarbeid. Det var naturlig med en kvalitativ tilnærming til undersøkelsesområdet. Kvalitativ forskning har ikke som mål å produsere objektiv kunnskap. Derimot er den perspektiviske subjektiviteten, der forskeren søker et mangfold av

perspektiver og foreslår ulike fortolkninger, som kan sies å være den kvalitative forskningens styrke (Kvale og Brinkmann 2009:219). Sagt med andre ord: Med min kvalitative tilnærming var jeg mer interessert i å undersøke mangfoldet av lokale tolkninger og vurderinger av kvalifikasjonsrammeverket, heller enn å stadfeste en allmenngyldig generell tolkning.

Problemstillingen min gjorde at jeg fant det formålstjenlig å innhente data ved hjelp av kvalitative intervjuer. Kvalitative intervjuer blir kjennetegnet av at de gjerne sentrerer rundt de intervjuedes egen livsverden, er meningssøkende og gir nyanserte språklige beskrivelser, heller enn en kvantifiserte beskrivelser gjennom tall. Slike intervju er rettet mot spesifikke hendelser, er fokuserte samtidig som de også er åpent for flertydighet (Kvale og Brinkmann 2009:45-51). Jeg kunne valgt en mer kvantitativ tilnærming, og eksempelvis sendt ut spørreskjema til alle landets utdanningsinstitusjoner, men da ville jeg ikke i like stor grad fått tak i de underliggende forståelsene og begrunnelsene for valgene. Jeg kunne foretatt en dokumentanalyse av ulike utdanningsinstitusjoners læreplaner og brukt teksten som utgangspunkt for å tolke hvordan kvalifikasjonsrammeverket er vurdert, operasjonalisert og tolket, men jeg ville ikke gjennom dette fått tak i begrunnelsene som ligger til grunn for at læreplantekstene er blitt som de har blitt. Observasjon ville kunne gitt meg data om hvordan læreplanene realiseres, men det er ikke undersøkelsens fokus. Min vurdering var derimot at intervju vil kunne være en egnet forskningsmetode for så samle inn dataene jeg trengte for å belyse mine forskningsspørsmål.

4.2 Intervjuundersøkelsen

I det kommende skal intervjuundersøkelsen beskrives, og hvilke valg som er foretatt begrunnes. Fremstillingen er ordnet kronologisk: forarbeidet før intervjuene, gjennomføringen av intervjuene og deretter bearbeidelsen av intervjudataene.

4.2.1 Utvalg

I problemstillingen spørres det om hvordan *utvalgte utdanningsinstitusjoner* tolker og vurderer nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, og hvordan de operasjonaliserer og legitimerer læreplanarbeidet sitt i henhold til dette. I problemstillingen ligger det altså en avgrensning, noe som medfører at det må foretas et valg. Det er ikke et mål å undersøke hvordan alle landets utdanningsinstitusjoner arbeider med læreplanene sine i lys av kvalifikasjonsrammeverket, men hvordan enkelte gjør det. Hvilke utdanningsinstitusjoner

skulle velges? Jeg valgte, som nevnt i innledningen, Krigsskolen og Høgskolen i Oslo og Akershus, og mer presist: offiser- og grunnskolelærerutdanningen ved skolene. De er flere årsaker til at disse institusjonene ble valgt.

Valg av utdanningsinstitusjoner

Krigsskolen ble valgt på grunnlag av at jeg var utplassert i praksis der gjennom masterstudiet. I løpet av praksisen observerte jeg noe av læreplanarbeidet som ble foretatt i lys av kvalifikasjonsrammeverket ved skolen, noe som ble spiren til dette masterprosjektet. Derfor ble det naturlig å undersøke hvordan læreplanarbeidet foregikk i henhold til kvalifikasjonsrammeverket på Krigsskolen.

Fordi Krigsskolen kan sies å være en spesialisert høyskole med en veldig klar oppdragsgiver, ønsket jeg å undersøke læreplanarbeidet også ved en annen institusjon. Jeg ville få et mer mangfoldig bilde av hvordan utdanningsinstitusjoner forholdt seg til NKR. Jeg hadde en antakelse om at NKR ville tolkes og vurderes ulikt av ulike institusjoner, og derfor ønsket jeg å gjøre undersøkelser også ved en annen institusjon. To institusjoner vil selvfølgelig ikke være representative for alle landets høyere utdanningsinstitusjoner, men vil samtidig kunne gi et mer nyansert bilde av mangfoldet av institusjoner. Selv om det kunne vært interessant og gransket dette også ved flere institusjoner, vurderte jeg at det var mer fordelaktig innenfor prosjektets tidsrammer å begrense det til to.

Grunnen til at grunnskolelærerutdanningen ved HiOA ble valgt var basert på en faglig nysgjerrighet. Parallelt med at jeg observerte arbeidet med kvalifikasjonsrammeverket på Krigsskolen, arbeidet jeg med læreplanteori og reformprosesser gjennom masterstudiet i pedagogikk. Dette gjorde at jeg så kvalifikasjonsrammeverket med læreplanteoretiske øyne. Jeg ble derfor nysgjerrig på om en lærerutdanningsinstitusjon som gjennom sitt mandat, etter min forståelse, antagelig vil være vant til å tematisere læreplaner og styring av utdanning, hadde noen særskilte pedagogiske betraktninger rundt kvalifikasjonsrammeverket. Jeg anså det dessuten som en fordel at begge utdanningsinstitusjonene kunne sies å representere ulike *profesjonsutdanninger* med hver sine tradisjoner, innen høyskolesektoren. Institusjonene hadde med andre ord noen likhetstrekk, samtidig som de er svært ulike profesjonsutdanninger.

Valg av informanter

Etter utdanningsinstitusjoner var valgt, skulle *informanter* velges. Basert på min teoretiske forforståelse, hadde jeg en antakelse om at kvalifikasjonsrammeverket også innad i

organisasjonen ville forstås ulikt. For å belyse implementeringsproblematikken ønsket jeg derfor å intervju representanter for ulike beslutningsnivå: leder- og undervisningsnivå. Dette var basert på en tanke om at ledernivået i institusjonene ville kunne tenkes å ha en helhetlig og overordnet forståelse av NKR innad på skolene, mens de på undervisningsnivå har mer kunnskap om hvordan det fungerer som et styringsdokument for undervisningen.

På samme vis som det kan sies at NKR er avhengig av å samsvare med utdanningsinstitusjoners læreplaner for at rammeverket skal kunne sies å være en reell beskrivelse av landets utdanningssystem, må det kunne sies at forståelsen av NKR på leder- og undervisningsnivå burde samsvare for at NKR ikke kun skal bli retorikk ved skolene. Å granske konsistensen innad i institusjonene mellom leder- og undervisningsnivå, vil kunne gi et uttrykk for hvordan de valgte utdanningsinstitusjonene tolker, operasjonaliserer, legitimerer og vurderer kvalifikasjonsrammeverket.

For å spisse og avgrense hvem som burde velges som informanter valgte jeg å fokusere på spesielle emner/fag. På Krigsskolen valgte jeg «Emne 4: ledelse av operasjoner», og på Høgskolen i Oslo og Akershus faget «Pedagogikk og elevkunnskap». Grunnet til at disse emnene ble valgt var jeg oppfattet at begge fag/emnene har en stor plass i de ulike utdanningene. Denne slutningen dro jeg basert på at begge fag/emnene består av mange studiepoeng, og går over flere semestre. Fag/emnene virket altså representative for store deler av de ulike utdanningene.

For å skaffe informanter ved de ulike skolene gikk jeg noe ulikt frem. På Krigsskolen hadde jeg allerede ved starten av prosjektet fått bekreftet at skolen var interessert i å bidra inn i prosjektet og ville tilrettelegge for at jeg ville kunne foreta datainnsamling hos dem. Grunnskolelærerutdanningen på HiOA tok jeg kontakt med gjennom en person, etter anbefaling fra en foreleser ved UiO, som også arbeider ved HiOA. Forespørselen min om å gjøre undersøkelser hos dem ble tatt opp i et lederforum, og de var positive. Jeg valgte ut informanter gjennom et kvoteutvalg. Et kvoteutvalg kjennetegnes ved at populasjonen, i dette tilfelle de ansatte ved de ulike utdanningene, deles inn i undergrupper, og videre at hver undergruppe tildeles en bestemt kvote, altså et antall forsøkspersoner (Lund 2002:134). Jeg delte populasjonen inn i undergruppene ledernivå, undervisningsledernivå og undervisningsnivå. Jeg vurderte det dit hen at en kvote på to informanter på ledernivå, en på undervisningsledernivå og to på undervisningsnivå per institusjon var hensiktsmessig. Det var ingen lett avveining å vurdere antall informanter. Jeg ønsket at utvalget skulle være så

representativt som mulig for de ulike populasjonene, samtidig som jeg ville ha tid til å analysere intervjuene grundig. Basert på disse avveiningene bestemte jeg altså at et utvalg på totalt ti var passende til denne undersøkelsen. Hvilke informanter som skulle fylle de ulike kvotene ble skjønnsmessig valgt. På bakgrunn av både egen research og råd fra kontaktpersoner ved skolene, henvendte jeg meg personlig til utvalgte informanter fra de ulike undergruppene. Informantene ble informert om prosjektet, og samtlige samtykket i å bli intervjuet. I kommende tabell er utvalget av informanter illustrert:

Tabell 2: Oversikt over utvalg

	Offisers- utdanningen på Krigsskolen (K)	Grunnskolelærer- utdanningen på Høgskolen i Oslo og Akershus (H)	Totalt
Ledernivå (L)	KL1	HL1	4 informanter
	KL2	HL2	
Undervisningsledernivå (U)	KU1	HU1	2 informanter
Undervisningsnivå (U)	KU2	HU2	4 informanter
	KU3	HU3	
Totalt	5 informanter	5 informanter	10 informanter

Prosjektet var for øvrig både meldt til, og godkjent av NSD, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (se vedlegg 1). Dette var for å sørge for at forskningen foregår i tråd med etiske retningslinjer, noe ble informantene ble informert om.

4.2.2 Utvikling av intervjuguider

Å utvikle treffende intervjuguider var en omstendelig prosess. Det innebar at jeg måtte utvikle presise intervju spørsmål i forhold til mine forskningsspørsmål, samtidig som de som de måtte kommunisere med informantene mine. Jeg brukte mye tid i denne perioden på å opparbeide meg et fyldig bilde av valgte institusjoner, utdanningsprogrammer, emner og grovt sett hvordan det var blitt arbeidet med kvalifikasjonsrammeverket på de ulike stedene. For å få et bilde av dette satt jeg meg godt inn i aktuelle læreplaner: rammeplaner, nasjonale retningslinjer, studieprogrambeskrivelser, fagplaner, emneplaner. På bakgrunn av dette hadde jeg samtaler med kontaktpersoner ved begge institusjoner for å få et generelt bilde av hvordan arbeidet med NKR hadde foregått ved de ulike skolene. På Krigsskolen foretok jeg også informasjonsinnhenting ved hjelp av uformell observasjon ved utvalgte fagdager. Gjennom å innhente bakgrunnskunnskap forstod jeg for det første at prosessen med å arbeide med

kvalifikasjonsrammeverket hadde vært ulik på institusjonene, og at personer på ulike nivå i varierende grad hadde vært delaktige i prosessen. Dette hadde betydning for måten jeg utviklet intervjuguidene mine på.

Når jeg skulle utvikle intervjuguider tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine og utarbeidet intervju spørsmål som kunne bidra til å belyse disse. På bakgrunn av dette delte jeg inn intervjuene i kategoriene: tolke, operasjonalisere, legitimere og vurdere. Jeg valgte å innlede intervjuene med bakgrunnsspørsmål og begrepsavklaringer. Først prøvde jeg å utarbeide en felles intervjuguide, men på grunnlag av bakgrunnsinformasjonen jeg hadde innhentet fant jeg ut at denne ikke ville kommunisere på en god måte med informantene. Jeg fant derfor ut at det var fordelaktig å dele inn guidene på samme vis som informantene var valgt ut. Jeg utarbeidet guide for ledernivå og for undervisningsnivå. Ledernivåguiden var formulert med tanke på at informantene trolig hadde en viss kjennskap til kvalifikasjonsrammeverket og med en antatt oversiktskunnskap over utdanningene. Mens undervisningsnivåguiden var formulert med forbehold om at informantene muligens ikke hadde like god kjennskap til kvalifikasjonsrammeverket, men trolig mer kunnskap om hvordan læreplanene, som er formulert i tråd med kvalifikasjonsrammeverket, virker på undervisningsnivå. Fordi jeg oppfattet det både som viktig å sikre at man stilte likelydende spørsmål til informantene og fordi det ble krevende å administrere og kvalitetssikre for mange guider, bestemte jeg meg tilslutt for å ha én felles guide på undervisningsnivå, og en på ledernivå for begge institusjoner. Guidene jeg utviklet hadde derfor relativt nøytral begrepsbruk, fordi jeg bestemte meg for at jeg under intervjuene kunne differensiere med passende terminologi til de ulike institusjonene.

Det var en avveining å bestemme seg for hvor strukturert intervjuene skulle være. På en side virket det fornuftig å ha relativt *strukturerte* intervjuer, det vil si å gjennomføre intervjuene etter en tydelig mal. Dette virket fornuftig fordi jeg hadde relativt mange intervjuer, og ved å ha intervjuene strukturerte ville kunne sikre at alle informantene ville ha mulighet til å svare på de samme temaene, og at jeg samtidig ville få dekket de temaene jeg ønsket. Dette ville kunne bidra til å gjøre analysen mer håndterlig. På en annen side var det mulig at en strukturert intervjuguide basert på min forforståelse verken var tilstrekkelig, relevant nok eller fornuftig. Dette talte mot et mer *ustrukturert* intervju; at informantene skulle få mulighet til å snakke relativt fritt med utgangspunkt i for eksempel gitte temaer. Jeg bestemte meg derfor for å ha *semistrukturerte* intervjuer, altså intervjuer som har en struktur, men med en åpenhet for

variasjon i intervjusettingen basert på informantenes kunnskapsbidrag og institusjonenes særegenhet. Dette betyr at det vil være variasjoner mellom de ulike intervjuene, og at guidene kan betraktes som en veiledende mal (Kleven 2011a:38-40).

Disse ulike avveiningene ble foretatt i dialog med faglige kyndige personer: veiledere, medstudenter og gjennom deltakelse i forskningsgruppen CLEG (Curriculum studies, educational leadership and governance) ved Utdanningsvitenskaplig fakultet ved Universitetet i Oslo. I tillegg gjennomførte jeg et pilotintervju med en medstudent som kjenner til både tematikken og den ene utdanningsinstitusjonen. Innspill fra disse ulike partene bidro til å utvikle og forbedre intervjuguidene. Intervjuguidene ligger vedlagt i vedlegg 2 og 3.

4.2.3 Gjennomføringen av intervjuene

Intervjuene ble foretatt på informantens respektive arbeidsplasser over en treukers periode. Intervjuene varte rundt en til en og en halv time. Grunnen til tidsvariasjonen skyldes den semistrukturerte intervjuformen. Noen informanter hadde mer å tilføye enn andre, og jeg valgte å være åpen for innspill som gikk utover oppsatte spørsmål, samtidig som jeg også sikret de fleste intervju spørsmål var besvart. Jeg oppfattet dette som en gunstig intervjuform, ved at den tilrettela for at jeg fikk undersøkt mine antakelser samtidig som det åpnet opp for bidrag jeg ikke hadde forutsett.

Før jeg begynte intervjuene skrev alle informanter under på samtykkeerklæring (se vedlegg 4), og jeg gjennomgikk hovedinndelingen av intervjuet: bakgrunn, tolkning, operasjonalisering, legitimering og vurdering. Når jeg gjennomgikk denne inndelingen avklarte jeg hva jeg la i de ulike begrepene og dermed hva ville fokusere på i ulike deler av intervjuet. Jeg tilbød også informantene intervjuguiden. Disse faktorene mener jeg styrket begrepsvaliditeten og bidro til å strukturere gangen i intervjuet. At intervjuene foregikk på informantens arbeidsplass var et bevisst valg, for å bidra til å skape trygge rammer rundt intervjuene. Under intervjuene forsøkte jeg gjennomgående å oppsummere hva jeg oppfattet at informantene hadde sagt for å sjekke om mine tolkninger var korrekte. I etterkant av intervjuene skrev jeg ned feltnotater – umiddelbare refleksjoner basert på intervjuet. Dette var for å prøve og sikre grundige og korrekte beskrivelser av intervjuene.

Man kan kalle forskningsdesignet mitt et *ikke-eksperimentelt ex post facto design*. Det innebærer at det verken var manipulasjon av forsøkssituasjonen, sterk kontroll over forstyrrende faktorer eller minst to forsøksbetingelser, og at undersøkelsen er foretatt i

etterkant av aktuell hendelse (Lund 2002:185). Et ikke-eksperimentelt design kjennetegnes av at «Man prøver å studere tingenes tilstand slik den er» (Kleven 2002:265). Jeg har verken eksperiment- og kontrollgruppe, og det er ikke foretatt en tilfeldig utvelgelse av populasjonen. Datainnsamlingen i form av intervju er kun foretatt en gang per informant, og kun i etterkant av innføringen av NKR. Dette har konsekvenser for hva man kan si om kausalitet og validitet, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 4.3.

4.2.4 Bearbeidelsen av dataene

Etter intervjuene var gjennomført, satt jeg igjen med i overkant av 14 timer lydopptak. For å kunne analysere intervjuene måtte disse lydopptakene transkriberes, og de ble etter flere ukers arbeid transformert til over 200 sider tekst. Å transformere et intervju fra muntlig til skriftlig tekst, er ikke en ukomplisert affære. Det er en tolkningsprosess som forutsetter flere valg, blant annet: Hvordan skal man gjengi den muntlige samtalen? Hvor skal man dele setningene? Hvor tro skal man være mot dialektvariasjoner? Hvordan markere pauser og trykk? Det er ikke et fasitsvar på hvordan man skal transkribere. Det er imidlertid viktig å redegjøre for valgene man har tatt (Kvale & Brinkmann 2009:186-196). Jeg transkriberte alle intervjuene mine selv. Gjennom å gjøre dette, fortsatte jeg analysearbeidet fra intervjuene. Lydopptakene var av god kvalitet, og jeg hadde godt utstyr, noe som gjorde at arbeidet med å gjengi intervjuet etterrettelig ble lettere. Jeg valgte å transkribere relativt ordrett alt som ble sagt, med unntak av digresjoner og eksemplifiseringer som tydelig ikke var relevante. Språklig valgte jeg å gjengi intervjuene i en mer standardisert skriftlig form, enn en svært tro muntlig form. Det vil si at jeg ikke gjenga dialektvariasjoner, sløyfet noen småord og verken markerte pauser, trykk og nøling i teksten. Basert på hva intervjuene skulle belyse, var hovedfokuset mitt var å gjengi meningen av det informantene formidlet på en klar skriftlig måte.

Etter intervjuene var transkribert, var det mulig å foreta en systematisk analyse av dem. Analysen min ble primært foretatt ved hjelp av forhåndsbestemte kategorier og meningsfortetning (Kvale og Brinkmann 2009:208-225). Gjennom min semistrukturerte intervjuform, lå det allerede an til at forskningsspørsmålene skulle lede analysen ved at disse også hadde preget utformingen av intervjuene. Intervjuene var allerede grovt delt inn i kategoriene *tolkning*, *operasjonalisering*, *legitimering* og *vurdering*. Jeg foretok analysen ved å lese igjennom intervjuene, samtidig som jeg hørte på lydopptakene. Gjennom dette fikk jeg både kvalitetssikret transkripsjonene, samtidig som jeg fikk oversikt over intervjuene. Mens

jeg leste og hørte igjennom intervjuene, kategoriserte jeg uttalelsene med fargekoder ut fra hvilke uttalelser som handlet spesifikt om *tolkning*, *operasjonalisering*, *legitimering* og *vurdering*. Samtidig foretok jeg en meningsfortetning, gjennom å oppsummere kort meningsinnholdet i ulike utsagn. Etter hvert intervju skrev jeg en oppsummering av meningsinnholdet inndelt i de forhåndsbestemte kategoriene, hva jeg tolket som informantens hovedbudskap, samt relevante sitater. Når jeg hadde gjort dette med alle intervjuene, sammenstilte jeg oppsummeringene. Jeg ordnet dette ved å sammenstille informantenes uttalelser per kategori og per institusjon. På denne måten fikk jeg oversikt og så hvilke mønstre som utpekte seg per institusjon i forhold til hvert forskningsspørsmål. Gjennom denne bearbeidelsen, hadde jeg et godt grunnlag for å belyse forskningsspørsmålene mine, ved at tendensene i materialet hadde blitt tydeliggjort og systematisert.

4.3 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

I dette kapittelet diskuteres *validitet*, *reliabilitet* og *generaliserbarhet*, som innen samfunnsvitenskapene sees i sammenheng med styrken, troverdigheten og overførbarheten av kunnskap (Kvale og Brinkmann 2009:246). Dette er viktige overveielser å foreta, fordi å belyse en problemstilling vil ha liten verdi, hvis det er uvisshet om i hvilken grad svaret kan anses som pålitelig og gyldig. Slike vurderinger har vitenskapsteoretiske implikasjoner: *Ontologiske* – troen på hva som eksisterer, og *epistemologiske* – hva kunnskap er og hvilke muligheter man har for å få kunnskap.

Denne studiens ontologiske utgangspunkt er *realistisk*. Det vil blant annet si at jeg tror at de størrelser jeg forsker på eksisterer. Jeg legger til grunn at teoretiske termer, *t-termer* - som beskriver ikke-observerbare størrelser, finnes, som for eksempel kausalitet, motivasjon, forståelse og intensjon (Kvernbekk 2002). Institusjonenes vurdering av kvalifikasjonsrammeverket, kan eksempelvis sies å implisere indirekte en kausal vurdering. Mitt ontologiske utgangspunkt er følgelig at dette eksisterer selv om det ikke er direkte observerbart, og det er av betydning for hvordan man vurderer validitet. Det har også epistemologiske spørsmål som: Hva er sant? Hvordan oppnå kunnskap?

4.3.1 Validitet

Validitet nyttes til begreper som *sannhet*, *riktighet*, *styrke*, *gyldighet*. I samfunnsvitenskapene forstås gjerne validitet som i hvilken grad en *undersøkelse undersøker den den søker å*

undersøke (Kvale og Brinkmann 2009:246-269). Spørsmålet i denne sammenheng blir følgelig - hva bidrar mine intervjuundersøkelser til å gi gyldig kunnskap om: *Hvordan tolker og vurderer utvalgte utdanningsinstitusjoner nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, og hvordan operasjonaliserer og legitimerer de læreplanarbeidet sitt i henhold til dette?* Å belyse dette spørsmålet kan innebære å besvare to oppfølgingsspørsmål: (1) Hvordan kan man få kunnskap om tolkning, operasjonalisering, legitimering og vurdering? (2) Hvordan kan man generere kunnskap om utvalgte utdanningsinstitusjoners meninger om dette?

Jeg vurderte at intervju var en egnet metode for å belyse problemstillingen fordi man ved hjelp av intervju, gjennom informantene, vil kunne få tak i beskrivelser, forklaringer og begrunnelser av tolkning, operasjonalisering, legitimering og vurdering av NKR ved institusjonene. Jeg mener altså svaret på oppfølgingsspørsmål (1), er at intervju vil kunne bidra til å samle inn data om de underliggende forståelsesrammene jeg vil ha data om, på en bedre måte andre metoder som spørreskjema, observasjon eller dokumentanalyse. Man kunne tenkt seg at det hadde vært fornuftig og brukt skolens læreplaner som uttrykk for nettopp deres tolkning, operasjonalisering, legitimering og vurdering av NKR. Dette ville imidlertid implisert at min subjektive tolkning ville blitt mer fremtredende, og at det ville blitt vanskelig å få kunnskap om begrunnelsene som ligger til grunn for læreplanteksten.

Mitt teoretiske utgangspunkt innebærer at jeg antar at det vil være ulik tolkning, operasjonalisering, legitimering og vurdering av NKR også innad ved institusjonene. Jeg mener virkeligheten er mangefasettert og at virkelighetsforståelsen er avhengig av de ulike livsverden. Følgelig mener jeg det er legitimt å intervju utvalgte representanter som uttrykk for flerstemmigheten ved institusjonene. Samtidig som det er et spørsmål hvor representative utvalget er for utdanningsinstitusjonenes meninger. Jeg mener man kan sannsynliggjøre kunnskap, men at det ikke er et mål å finne en objektiv kunnskap. Denne kunnskapsforståelsen kan kalles *epistemologisk relativisme*, og knyttes gjerne til *kritisk realisme*, en vitenskapsteoretisk retning som har sitt utspring i en postmodernistisk tenkning (Hjardemaal 2011). I en postmoderne tenkning betraktes rasjonelle helhetsbetraktninger og overgripende forklaringer som «myter som fordreier og tilslører den egentlige virkeligheten, som er mangfoldig, sammensatt, paradoksal og motsetningsfull» (Hjardemaal 2011:200). Dette epistemologiske utgangspunktet er *av relevans for vurdering av validitet*. Jeg mener man kan sannsynliggjøre sammenhenger mellom informantenes ytringer som et uttrykk for institusjonenes vurderinger av NKR, samtidig som jeg mener informantenes meninger kan

oppfattes som gyldige hver for seg. Det er altså ikke et mål for denne undersøkelsen å søke et objektivt universelt uttrykk for institusjonenes vurderinger av NKR. Jeg mener med andre ord følgelig at undersøkelsen min er egnet til å *undersøke det den søker å undersøke*.

Innen kvantitativ og kausal forskning er *validitetssystemet til Cook og Campbell* fra 1979 en vanlig metodologisk referanseramme (Lund 2000b:104). Det argumenteres imidlertid også for at det er anvendelig også i kvalitativ og beskrivende forskning (Lund 2000b; Kleven 2011a). Cook og Campbells validitetssystem kan sies å være nyttig for å systematisere validitetsvurderinger, og utdypes derfor her. Systemet beskriver fire typer validitet: *statistisk validitet*, *indre validitet*, *begrepsvaliditet* og *ytre validitet*. Å foreta statistiske slutninger med høy grad av sikkerhet, avhenger at *statistisk validitet* som dreier seg om en tendens er statistisk signifikant og rimelig sterk, men er ikke relevant å drøfte i denne sammenheng fordi undersøkelsen ikke beskjeftiger seg med kvantifiserte tall-data. Å foreta kausale slutninger, altså slutninger mellom årsaksforhold, avhenger av *indre validitet*. God begrepsvaliditet handler om at man måler det man vil måle med relevante begreper. Dette dreier seg om man kan foreta begrepsslutninger, og reliabilitetsproblematikk er nært knyttet til begrepsvaliditet. *Ytre validitet* innebærer i hvilken grad det vurderes at man kan foreta en relevant generalisering til andre individer, situasjoner og tider, og dreier seg altså om *generaliserbarhet* (Lund 2000b:104-123).

Studiens problemstilling er beskrivende formulert, den er altså ikke direkte kausalt formulert. Likevel mener jeg at det er interessant å drøfte *indre validitet*. Det er fordi studiens forskningsspørsmål impliserer kausale slutninger. Jeg vil hevde at en vurdering av NKR innebærer en avveielse av hvordan NKR påvirker læreplanene. NKR gir liten mening isolert sett, og med det samme man ser den i forhold til læreplanene, medfører det en vurdering av årsak-virkning. På grunn av uklarheter i både kunnskapen om NKR og arbeidet med rammeverket, er det ofte vanskelig å vurdere om informantens kausale slutninger om kvalifikasjonsrammeverket er gyldige. Fordi begge utdanningsinstitusjonene har foretatt læreplanendringer som ikke nødvendigvis kan knyttes til NKR, parallelt med rammeverket kan det i enkelte tilfeller bli krevende å separere kvalifikasjonsrammeverket som en uavhengig enhet. Dette er i seg selv en interessant diskusjon, som jeg vil utdype videre i analysekapittelet. Flere trusler kan i denne sammenheng true den indre validiteten, som: Retningsproblemet – hva kom først - NKR eller ønskede læreplanendringer? Historie – kan det ha skjedd noe parallelt som har påvirket utfallet? Modning – kan tiden i seg selv ha bidratt

til å forme vurderingene? Instrumentering – er måleinstrumentet, som i dette tilfellet er intervju, stabilt? (Lund 2000b:116-120).

Begrepsvaliditet kan forstås som samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og slik en lykkes med å operasjonalisere det, altså gjøre det målbart/funksjonsdyktig. I et fag som pedagogikk kan mye være vanskelig å måle, fordi mye av det som forskes på er abstrakte begreper som egentlig ikke er målbare. Derfor må man bruke synlige indikatorer på ikke-observerbare teoretiske begreper (Kleven 2002). Det er for eksempel ikke gitt at jeg og informantene har samme forståelse av begrepene legitimitet, læreplan og kvalifikasjonsrammeverket. For å styrke begrepsvaliditeten brukte jeg, som nevnt, tid i starten av hvert intervju for å forklare hva jeg legger i begrepene tolkning, operasjonalisering, legitimering og vurdering. I starten av intervjuene diskuterte og avklarte jeg også informantens forståelse av læreplan i forhold til studiehåndbok, rammeplan, programplan, fagplan, emneplan og ikke minst forståelsen av kvalifikasjonsrammeverket. Jeg hadde også med både læreplanene deres og kvalifikasjonsrammeverket som konkrete å diskutere ut fra. Jeg spurte dessuten informantene spesielt om hvordan de tolket begrepene «læringsutbyttebeskrivelse» og «generell kompetanse», dette for å undersøke om det var samsvarende tolkninger blant informantene. Disse uttrykkene ble valgt spesielt ut fordi disse begrepene har møtt kritikk i fagdebatten. Jeg spurte dessuten samme tematiske spørsmål på ulike vis for å se i hvilken grad jeg fikk konsistente svar. Dette er faktorer som samlet vil kunne tenkes å styrke begrepsvaliditeten. Begrepsvaliditet knyttes gjerne til reliabilitet.

4.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet betyr *pålitelighet* og sees gjerne i sammenheng med ord som *konsistens*, *stabilitet* og *nøyaktighet*. Reliabilitetsspørsmål er viktige å drøfte fordi det har med forskningsresultatens troverdighet å gjøre. Reliabilitet dreier seg blant annet om *stabilitet* – vil man få samme svar av samme personer når det har gått en tid. Det dreier seg også om *ekvivalens* – vil ulike måter å spørre på påvirke resultatene, og *vurdering* - i hvilken grad resultatet er uavhengig av hvem som ser, tolker og vurderer (Kleven 2011b). Et viktig reliabilitetsspørsmål er hvorvidt et resultat som produseres vil kunne reproduseres av andre forskere til andre tidspunkter (Kvale & Brinkmann 2009:250). Jeg har allerede begrunnet at jeg har et bevisst forhold til min forskerrolle. Mine teoretiske forutanelser og erfaringsbakgrunn har bidratt til å forme både problemstilling, forskningsspørsmål, intervjusspørsmål og flere metodiske valg. En forsker med en annen fagbakgrunn og et annet

formål, ville sikkert kunne få andre resultater. Samtidig vil min relativt grundige utredning og forklaring av valg, kunne gjort at en annen forsker kunne foretatt en lignende undersøkelse med mulighet for å finne de samme resultatene. Det er også interessant å drøfte min rolle som forsker ved de ulike institusjonene. Krigsskolen kjenner jeg allerede noe til, og noen av informantene kjenner meg. Høgskolen i Oslo og Akershus kjenner jeg mindre til, men samtidig kjenner og forstår jeg flere faglige aspekter bedre ved lærerutdanningen enn på Krigsskolen. Således kan man si at jeg er en blanding av en outsider og en insider ved institusjonene. Dette kan sies å være en styrke ved at det kan gjøre meg bedre i stand til å kommunisere med informantene, og stille innsiktsfulle spørsmål. Samtidig vil dette kunne sies å prege reliabiliteten ved å utfordre påliteligheten både når det gjelder vurderinger i forkant av, under og i bearbeidelsen av intervjuene. Det hevdes:

I en del pedagogisk forskning brukes relativt subjektive vurderinger som data. Avhengig av hvilke egenskaper som studeres, kan dette være helt nødvendig. Dett trenger slett ikke være noe minus at forskningen bygger på subjektive data, men jo mer subjektivt datagrunnlaget er, jo mer behov har leseren for å vite noe om i hvilken grad ulike vurdere ville vurdert saken ulikt (Kleven 2011b:94).

Jeg har prøvd, og vil fortsette å etterstrebe transparens og etterrettelighet med tanke på begrunnede valg, vurderinger og tolkninger i undersøkelsen. Det hevdes at håndverksmessig kvalitet gjennom hele forskningsprosessen fra tematisering til rapportering er viktig: «Ideelt sett vil kvaliteten på håndverksarbeidet gi kunnskapsprodukter som i seg selv er så sterke og overbevisende at de faktisk bærer sin gyldighet i seg. I slike tilfeller er forskningsprosederende gjennomsiktede og resultatene åpenbare» (2012:257). Målet er at håndverksarbeidet, altså forskningsarbeidet mitt, gir pålitelige og troverdige kunnskapsprodukter.

4.3.3 Generaliserbarhet

I hvilken grad det er mulig å foreta generaliseringer *til* (bestemte populasjoner) eller *over* (hvor bredt) relevante individer, situasjoner og tider kalles gjerne til *ytre validitet* (Lund 2000b:121-123). I denne studien kan *generaliseringsproblematikk* sies å være viktig på to vis. For det første: Er det rimelig å generalisere fra utvalget av informanter per institusjon til populasjonen – forstått som alle individene i institusjonen? For det andre: Er det rimelig å generalisere funnene fra valgte institusjoner til andre institusjoner? I Cook og Campbells validitetssystem anses systematiske forhold som trusler mot den ytre validiteten. I denne studien er utvalgene valgt skjønnsmessig gjennom kvoteutvelging. Det er en fare for at utvalgene ikke er representative for populasjonene, selv om målet har vært å velge ut

representative representanter for aktuelle undergrupper. Jeg vurderte det dit hen at det var mest hensiktsmessig å foreta en strategisk utvelgelse av informanter. Det vil si at jeg prioriterte å velge ut informanter som antatt ville kunne tenkes å bidra til å belyse problemstillingen på en utfyllende måte, enten ved å ha vært med i læreplanarbeidet, eller ved å arbeide med læreplanene i dag. Utvalget er med andre ord valgt med tanke på gitte kriterier, heller enn tilfeldig valgt, for å bidra med antatt nyttige betraktninger opp mot forskningsspørsmål. Dette vil kunne være en fare for den ytre validiteten, altså *generaliserbarheten*, men jeg vurderte det som mer verdifullt å få tak i antatte relevante svar som vil kunne bidra til å belyse forskningsspørsmålene mine i lys av mitt teoretiske utgangspunkt, heller enn å få mulige mer generaliserbare svar, da generalisering til andre individer, situasjoner og tider ikke er hovedformålet med undersøkelsen.

Det har blitt stilt spørsmål ved behovet for at samfunnsvitenskapelig forskning skal produsere universell og generaliserbar kunnskap: «I følge postmodernismen er både søken etter universell kunnskap og troen på den individuelle og unike byttet ut med vektlegging av kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet. Dette betyr en bevegelse fra generalisering til kontekstualisering» (Kvale og Brinkmann 2009:265). Som et alternativ til denne kritiske holdningen til behovet for å generalisere kan det agiteres for *analytisk generalisering*. Det involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en undersøkelse kan brukes som rettledning i andre situasjoner. For at slike generaliseringer kan betraktes som gyldige forutsetter «tykke beskrivelser», innholdsrike og dypgående beskrivelser av saken, for at man skal kunne vurdere om funnene er sammenlignbare og relevante i andre kontekster (Kvale & Brinkmann 2009:264-269). Denne studien kan sies å bidra til kontekstualisering, framfor generalisering. Det fremste målet er ikke at funnene skal kunne overføres til andre individer, situasjoner og tider, men belyse det som forekommer innenfor gitte kontekster. Fordi det er forsket lite på studiens problemområde, mener jeg likevel studiens funn vil kunne være et bidrag til forskningsområdet ved å kaste lys over gitte kontekster, selv om funnene ikke vil ha en direkte overføringsverdi til andre institusjoner.

4.4 Ethiske refleksjoner

Ethiske spørsmål bør integreres i alle faser av en intervjuundersøkelse. Intervju kan sies å innebære spesielle etiske vurderinger på grunn av sin karakter. Det er en aktiv metode og det vil som regel være et asymmetrisk maktforhold mellom den som intervjuer og den

intervjuende. Det er forskeren som bestemmer temaet og styrer samtalen. Intervjuerens spørsmål vil potensielt bidra til å endre den intervjuedes forståelse, ved at personen blir stilt ovenfor spørsmål som personen må ta stilling til (Kvale & Brinkmann 2009). «Utførelsen av en forskningsprosess reiser spørsmål om verdien av den produserte kunnskap vedrørende studiens bidrag til samfunnet. Samfunnsforskning bør tjene vitenskapelige og menneskelige interesser» (Kvale & Brinkmann 2009:80). Når man skal utføre forskning bør man med andre ord vurdere verdien av kunnskapen som produseres, samtidig som man vurderer ulike etiske avveininger som må gjøres med tanke på å oppnå denne kunnskapen.

Dette forskningsprosjektets mål er å generere kunnskap om noe det er forsket lite på, nemlig: Hvordan implementeringen av NKR oppfattes på institusjonsnivå. Dette kan ha verdi på to vis: For det første vil det kunne bidra til større forståelse av tematikken innad ved institusjonene, ved at kunnskapsinnhentingene kan få en refleksiv effekt. For det andre kan kunnskapen om disse institusjonene ha verdi også utover institusjonene, fordi det finnes lite eksplisitt kunnskap om hvordan institusjoner implementerer NKR. Målet er følgelig at kunnskapsinnhentingene er aktuell, relevant og verdifull. På en annen side kan undersøkelsene avsløre potensielle motsetningsfylte forhold innad i institusjonene, og kunnskapsinnhentingene kan således tydeliggjøre og forsterke uenighet. Dette kan ha etiske implikasjoner både i forhold til institusjonene generelt, og i forhold til de enkelte informantene spesielt.

I et institusjonsperspektiv er kontekst avgjørende for å forklare for eksempel læreplanarbeid. Derfor har jeg valgt å gjøre både utdanningsinstitusjoner, utdanningsprogram, fag/emner kjent, samt hvilken stilling informantene har ved skolen. Dette er altså fordi jeg mener det er relevant og viktig for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene på en god måte. Navn og kjønn er derimot anonymisert fordi det ikke er relevant. Det at informantene vil kunne være indirekte gjenkjennbare kan selvfølgelig være etisk problematisk, i tillegg til at det kan påvirke validiteten ved at informantene ikke sier det de mener fordi de ikke ønsker være kritiske ved at de kan bli gjenkjent. Jeg mener likevel at hensynet til å kunne ha en relevant og bred beskrivelse av konteksten gjør det nødvendig å tilkjenne utdanningsinstitusjonene, utdanningsprogrammene og ansettelsesnivå. Dette har selvsagt informantene blitt informert om, og samtykket i.

For å hindre at muligheten for å belyse godt på problemstillingen ikke skjer til fordel for vern av informantenes interesser, er flere tiltak gjort. For det første er prosjektet meldt til NSD (norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), for å fungere i tråd med etiske retningslinjer. I

følge forskningsetiske komiteer viser begrepet «forskningsetikk» til: «et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (2006:5). Å melde prosjektet til NSD kan sies å bidra til å regulere den vitenskapelige virksomheten. Det at NSD har godkjent forskningsprosjektet både tydeliggjør og er en rettesnor for at prosjektet gjennomføres etisk forsvarlig. Dataene både oppbevares og behandles for eksempel konfidensielt. For det andre har, som nevnt, alle informantene blitt informert om prosjektet og hvordan intervjudataene skal brukes, og samtykket skriftlig i å delta i undersøkelsen (se vedlegg 4: samtykkeerklæring). Min semistrukturerte intervjuform kan tenkes å dempe det asymmetriske maktforholdet i intervju, ved at informantene fikk frihet til å ordlegge seg slik det var naturlig for dem. Jeg ga dessuten alle informantene mulighet til å tilføye noe, hvis det var noe de følte de ikke hadde fått sagt. Dette bidro til avklaringer og presiseringer jeg ikke ville fått tak i på samme vis gjennom et strukturert intervju. Det er selvsagt viktig å gjengi informantenes svar på en riktig måte. For å sikre dette tok jeg i løpet av intervjuene og foretok meningstolkninger i form av oppsummeringer, som da informantene fikk mulighet til å bekrefte, presisere eller avkrefte. Jeg tok dessuten både lydopptak av intervjuene som jeg transkriberte, og skrev notater både under og etter intervjuene. Videre har også alle informanter blitt forespurt om de ønsker å få det transkriberte intervjuet for å kvalitetssikre det. Følgelig er det mitt etiske ansvar å gjengi både informantens og andres synspunkter korrekt og etterrettelig i min rapportering.

Min vurdering av forskningsprosjektet er at hensynet til både personer og institusjoner er etterstrebet på en pålitelig måte. Målet er at undersøkelsen vil kunne være et positivt kunnskapsbidrag ved å bidra til en utvidet forståelse for tematikken.

5 Analyse

Den kommende analysen skal belyse problemstillingen: *Hvordan tolker og vurderer utvalgte utdanningsinstitusjoner nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, og hvordan operasjonaliserer og legitimerer de læreplanarbeidet sitt i henhold til dette?* Analysen av intervjudataene er foretatt med utgangspunkt i undersøkelsens fire forskningsspørsmål. Basert på disse, vil analysens funn fra de utvalgte institusjonene bli presentert med utgangspunkt i fire hovedkategorier: *tolkning*, *operasjonalisering*, *legitimering* og *vurdering*. Informantene vil refereres til ut fra forkortelser som er presentert i kommende tabell 3: For å få frem hvilken institusjon informanten representerer, samt om informanten tilhører leder- eller undervisningsnivå. For å anonymisere kjønn omtales alle informanter som hankjønn.

Tabell 3: Informantenes tilhørighet:

	Offisersutdanningen på Krigsskolen (K³)	Grunnskolelærer-utdanningen på Høgskolen i Oslo og Akershus (H⁴)
Ledernivå (L ⁵)	KL1	HL1
	KL2	HL2
Undervisningsnivå (U ⁶)	KU1	HU1
	KU2	HU2
	KU3	HU3

5.1 Tolkning

Mitt første forskningsspørsmål er: *Hvordan tolker institusjonene nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk?* Bakgrunnen for dette forskningsspørsmålet er, som nevnt, å finne ut hva institusjonene oppfatter NKR er, om de har en enhetlig forståelse av det og hva den forståelsen innebærer. Tolkningen av NKR kan forstås på to vis: Tolkning av rammeverk slik det ble presentert når planene ble utarbeidet i forhold til NKR og tolkning av rammeverk slik det fremkommer i de utarbeidede planene. Indikatorene jeg brukte for å operasjonalisere *tolkningen* i intervjuene var primært: Hva fremhever informantene som hovedtrekkene til NKR, hva beskrives som hovedmålet med rammeverket, hvordan forstås begrepene læringsutbyttebeskrivelse og generell kompetanse?

³ Forkortelse for Krigsskolens offisersutdannelse

⁴ Forkortelse for Høgskolen i Oslo og Akershus sin grunnskolelærerutdanning

⁵ Forkortelse for ledernivå

⁶ Forkortelse for undervisningsnivå

5.1.1 Offisersutdanningen - KS

En klar *hovedtolkning* av NKR ved Krigsskolen er at det handler om *kan*. Det dreier seg om å beskrive hva offiseren *kan* når han/hun er ferdig, heller enn å beskrive hva kadetten har gjennomgått på skolen. Det fremstår som vesentlig ved Krigsskolen at *hva* dette *kan* skal være, er basert på en vurdering av profesjonens krav til offiserene, framfor enn en faglig vurdering. Tolkning av *læringsutbyttebeskrivelsene*, som også omtales som *lubber* ved institusjonen, sammenfaller med denne forståelsen – hva kan offiseren når han/hun er ferdig? Denne output-forståelsen av NKR var gjennomgående både på leder- og undervisningsnivå. En annen hovedtendens var imidlertid at alle på undervisningsnivå understreket at de i minimal grad hadde vært delaktige i å tolke rammeverket da det ble innført.

Det er ikke en entydig tolkning av *generell kompetanse*. En informant forstår det som «det vi kan flytte fra en kontekst til en annen, altså egentlig det vi kan kommunisere med omverden» (KL2), mens de øvrige har ingen klar definisjon av begrepet. Som en informant sier «Og generell kompetanse er..., nei jeg vet ikke hvordan jeg skal behandle det, men det går jo på så veldig mye. Jeg klarer ikke å si noe mer spesifikt om det» (KU1). En av informantene mener derimot at det gir liten mening fordi det blir en type sirkeldefinisjon «Jeg prøvde å få et annet ord inn istedenfor generell kompetanse fordi, altså jeg mener ikke en definisjon kan inneholde det ordet det skal definere. Sann som jeg forstår det så er det en restkategori for alt det som vi ikke riktig kan definere like godt, men som vi synes er viktig» (KU2).

De fleste forholder seg til NKR slik som det virker *internt* på Krigsskolen, og i liten grad NKR i en *ekstern* utvidet nasjonal og internasjonal kontekst. En informant understreker derimot at prinsippene med læringsutbyttebeskrivelser gjør det lettere å snakke om utdanningen, og dermed enklere både å sammenligne og samarbeide med krigsskoler fra andre land. Informanten agiterer for at dette er positivt og logisk med tanke på profesjonsutøvelsen der man arbeider og samarbeider tett med soldater fra andre nasjoner.

Tolkningen av NKR når planene ble utarbeidet fremsto gjennomgående som mer *pragmatisk* enn *prinsipiell*. Det viktigste var ikke å problematisere rundt rammeverket, men å få det til å fungere, som en informant sa: «og det er nok lite sann, eller begrenset sann, akademisk - flisespikkeri, altså det går ikke an å snakke om det sann, men man var ikke mest opptatt av å skape motforestillinger, men man var opptatt av å få brukt det» (KL2). Innføringen av kvalifikasjonsrammeverket sammenfalt med allerede eksisterende endringsbehov ved skolen,

blant annet en bedre fordeling av arbeidsbelastningen blant ansatte. Gjennom en strategiprosess har skolen gjennomført omfattende omveltninger og kvalifikasjonsrammeverket beskrives i denne sammenhengen som et nyttig verktøy. Å separere kvalifikasjonsrammeverket fra strategiprosessen er ikke nødvendigvis helt klart og forståelig for informantene, spesielt blant dem på undervisningsnivå, som i mindre grad var inkludert i tolkningen av rammeverket. Det var usikkerhet rundt hvordan man skal tolke operasjonaliseringen av NKR slik det fremkommer i emneplanen på undervisningsnivå. Læringsutbyttene gir stort tolkningsrom, og dermed vil de kunne operasjonaliseres på svært ulikt vis. Hvordan denne tolkningen skal forgå fremstår som uklart. Det er uklart hvordan operasjonaliseringen skal tolkes, altså hvordan tolkningen slik den er fremstår, skal forstås. Dette vil utdypes videre i kapittel 5.2 Operasjonalisering.

5.1.2 Grunnskolelærerutdanningen - HiOA

Den generelle forståelsen av kvalifikasjonsrammeverket er at det dreier seg som en fokusendring fra hva man har gjort til *en beskrivelse av resultatsiden av undervisningen*. De fleste tolker rammeverket som en *samordnet* beskrivelse av utdanning uttrykt gjennom *læringsutbyttebeskrivelser* og inndelt i *kategoriene kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse*. Imidlertid skjedde innføringen av kvalifikasjonsrammeverket på grunnskolelærerutdanningen ved HiOA parallelt med reformeringen fra allmennlærerutdanning til grunnskolelærerutdanning. Kvalifikasjonsrammeverket ble innbakt i nasjonalt læreplanverk⁷, og således fremkommer det at det var *mindre direkte fokus på kvalifikasjonsrammeverket* her. Mange av informantene påpeker dette, en sa: «vi fikk en del innføring i det her kvalifikasjonsrammeverket, men jeg tror det på ett sett drukna i grunnskolelærerutdanningsreformen» (HL2). Generelt kan det sies at informantenes tolkning av kvalifikasjonsrammeverket kan forstås ut fra slik det fremkommer gjennom de nasjonale planverkene, som flere ved HiOA hadde vært delaktige i å utvikle.

De fleste har en *pragmatisk* tolkning begrepet *læringsutbyttebeskrivelse* som det studenten skal sitte igjen med. En av informantene har derimot en språklig *prinsipiell* innvending mot begrepet. Han velger heller å kalle det *læringsutbytteomtaler*, fordi: «Altså de er forsøk på beskrivelser. Om de er gode eller dårlige forsøk på beskrivelser er et interessant tema og da er læringsutbytteomtaler er på en måte mer nøytralt» (HU1). Å kalle det beskrivelser hevder han

⁷ Læreplanverket for grunnskolelærerutdanningen ved HiOA utdypes i kapittel 5.2.

er et overmøte og en empirisk feilslutning, og påpeker: «Og noen skriver jo som om, nærmest som om dette er en form for trolldom, altså som om det er slik at en faktisk, at de faktiske læringsresultatene skal kunne settes lik de forventende, og det er jo et fromt ønske, men vi kan ikke gå ut fra det» (HU1).

Begrepet *generell kompetanse* ble tolket ulikt. På ledernivå hadde ikke informantene en klar forståelse av kategorien, men tenkte på det som en kategori for det som verken er en klar kunnskap eller ferdighet. To av informantene på undervisningsnivå tolket som en slags dannelseskomponent (HU1 og HU3), mens en annen tolket det som en slags personlig kunnskap (HU2). En av informantene mener begrepet er et resultat av en oversettingsfeil og en ærbødighet ovenfor det engelske språket, og mener at det er mer korrekt å bruke dannelses som begrep fordi «vi må bruke terminologi som får frem våre tradisjoner for didaktisk orientering.» (HU1). Informanten understreker at dette er i tråd med kvalifikasjonsrammeverkets måte å internasjonalisere på, fordi «det skal synliggjøre variasjoner i tradisjoner, det skal ikke usynliggjøre dem i et slags oversettingsenfold» (HU1). En annen informant vektlegger: «Vi har gjennomført dette her, men vi har ikke hatt gode grundige diskusjoner på hva begrepene egentlig betyr. Og det er jo en ulempe da.» (HU2).

Selv om de fleste primært forholder seg til rammeverket slik det virker internt på skolen, trekker også flere frem at kvalifikasjonsrammeverket også er et verktøy for å sammenligne, samkjøre og standardisere utdanninger innen Europa. To påpeker at dette er for dårlig kommunisert, og en uttalte at det at dette ble brukt som et argument av myndighetene «synes jeg i grunn var egentlig litt latterlig» (HU3). En annen understreker: «Jeg synes at vi veldig ofte går inn i en sånn diskusjon om rammeverket i seg selv er fornuftig, istedenfor å se hvor det kommer fra, hvem som har foreslått det, hva som er formålet med det å foreslå det. Altså, jeg synes også det hører med.» (HU2).

5.2 Operasjonalisering

Undersøkelsens andre forskningsspørsmål er: *Hvordan operasjonaliserer institusjonene læreplanarbeidet sitt i lys av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk?* Formålet med spørsmålet var å finne ut hvordan kvalifikasjonsrammeverket gjøres fungerende i læreplanarbeidet til institusjonene. Gjennom intervju-spørsmålene ble to primære operasjonaliseringsprosesser belyst: (1) Fra kvalifikasjonsrammeverk til læreplanverk, og fra (2) læreplanverk formulert i tråd med kvalifikasjonsrammeverket til fungerende undervisning på et formuleringsnivå. Den

første prosessen innebærer hvordan NKR ble tolket og utformet i nye formulerte læreplaner. Den andre prosessen innebærer hvordan resultatet av denne første prosessen blir tolket og utformet på et undervisningsnivå. Det vil si hvordan lærerne uttrykker at de omsetter læreplanene til undervisningspraksis. Sagt enklere: (1) Hvordan ble det gjort? (2) Hvordan fungerer det?

Det som kompliserer vurderingen av operasjonaliseringsprosessen av NKR, foruten å isolere det fra andre reformeringsprosesser ved skolene, er at ved begge utdanningsinstitusjoner reguleres gjennom ulike læreplaner, som vist under i tabell 4. Operasjonaliseringen av kvalifikasjonsrammeverket transformeres med andre ord gjennom de ulike planene. Det er som en av informantene uttrykte det: «dette er en reguleringsomgivelse med mange lag» (HU1)

Tabell 4: Læreplanverk for offisersutdanningen og grunnskolelærerutdanningen

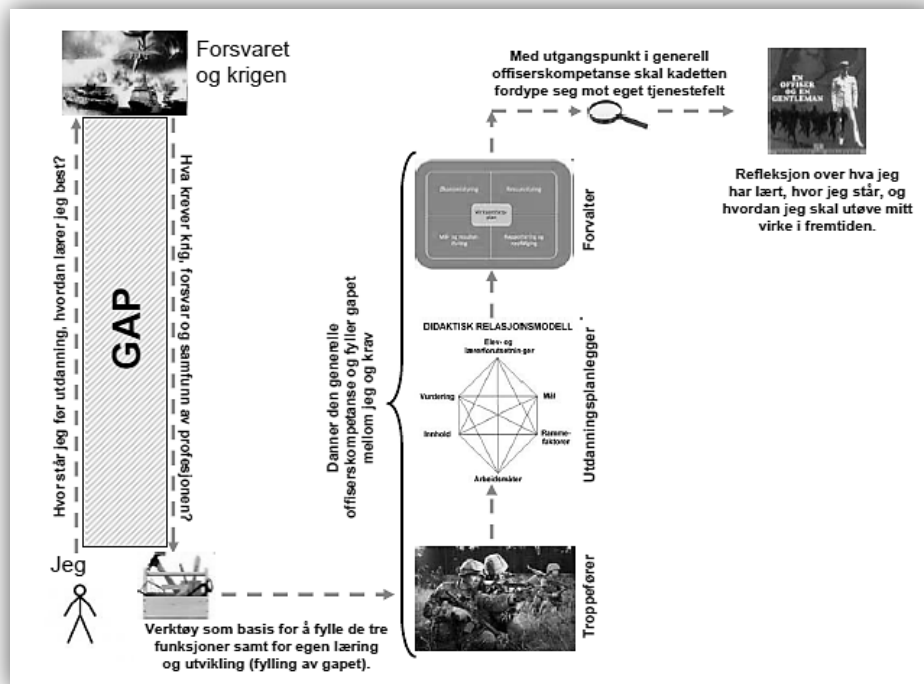
	Læreplanverket for offisersutdanningen	Læreplanverket for grunnskolelærerutdanningen⁸
Nasjonalt nivå	Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk	Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk
	Rammeplan for Krigsskolene	Forskriftsfestet rammeplan
		Nasjonale retningslinjer
Institusjonsnivå	Programplan	Programplan
	Emneplan	Fagplan
		Emneplan
		Undervisningsplan

5.2.1 Offisersutdanningen - KS

Første fase av operasjonaliseringen av kvalifikasjonsrammeverket på Krigsskolen fremstår som en omfattende prosess. I 2010 fikk skolen ny skolesjef og han møtte to hovedoppgaver: Kravet om kvalifikasjonsrammeverk og å gjøre noe med skjev belastning blant de ansatte. Det ble besluttet å gå inn i arbeidet med kvalifikasjonsrammeverket først (KL1). Det fremkommer av intervjuene at arbeidet foregikk omtrent fra våren 2011 til sommeren 2012 og at det var tydelig *toppstyrt*. En av informantene deler denne prosessen inn i fire: (1) Innhente informasjon om profesjonens krav, (2) Utarbeide programplan, (3) Utarbeide emneplan, (4) Omorganisering av skolen (KU2). I intervjuene ble det skissert et bilde av at man gikk veldig inn i kvalifikasjonsrammeverket – hvis de skulle beskrive hva kadettene kan når de er ferdig

⁸ Det er ulike planer for grunnskolelærerutdanningen 1-7 og 5-10, men det blir ikke gjort en distinksjon mellom disse i denne sammenheng.

med utdanningen, måtte de finne ut *hva profesjonen har behov for at offiserene kan*. Derfor var *første steg* i operasjonaliseringen en bred innhenting av eksterne krav til profesjonen. Det ble klart at offiserene skulle mestre rollene som *troppefører*, *utdanningsplanlegger* og *forvalter*. Det ble utviklet et bilde på hvordan kadettene gjennom Krigsskolen skal bli offiserer, kalt dannelsesreisen:



Figur 1: Dannelsesreisen (Krigsskolen 2012:16)

Andre steg i prosessen var å utmeisle læringsutbyttebeskrivelser på *studieprogramnivå*. Fordelt på hovedområdene *kunnskaper*, *ferdigheter* og *generell kompetanse* ble til sammen ni læringsutbyttebeskrivelser bestemt. Denne delen av prosessen beskrives som *kollektiv* og *grundig*. Gjennom prosessen med å finne ut hva kadettene skal kunne når de blir offiserer, ble det klart at skolens tidligere faginndeling ga liten mening. Når profesjonsutøvelsen er *tverrfaglig*, fremstod det som logisk at også utdanningen skulle være det. Utdanningen ble derfor delt inn i syv tverrfaglige emner.

Tredje steg i operasjonaliseringsprosessen var derfor å utarbeide *emneplanene* basert på overordna programplan og det ble vedtatt mellom fire og ni læringsutbytter per emne, ikke inndelt i hovedområdene fra programnivå, men i tidsbestemte temauker. Dette var det daværende fagplangruppe som utførte. Denne delen av operasjonaliseringsprosessen fremstår som noe *uklar* og *mindre kollektiv* i intervjuene. Beslutningene som ble foretatt her har

informantene mindre kunnskap om. Basert på omleggingen til emner ble hele skolen omorganisert og gjenoppstod som ny til høsten 2012, som *siste steg* i prosessen.

Man operasjonaliserte med andre ord kvalifikasjonsrammeverket ved først å få et overordna bilde av utdanningen, for så å jobbe med dette nedover i organisasjonen. En felles rammeplan for Krigsskolene ble også utarbeidet før planene på institusjonsnivå, men det fremkommer ikke av intervjuene at denne var styrende eller fikk mye oppmerksomhet.

Andre fase av operasjonaliseringsprosessen begynte høsten 2012 ved at de nye planene skulle omsettes til undervisning. På undervisningsnivå kommer det frem i intervjuene at denne fasen er *krevende*. En hovedkritikk er at man har fått for *lite tid* til å operasjonalisere læringsutbyttene ved å *fylle dem med innhold*. En av informantene mener: «man har brukt det som i utgangspunktet kunne tatt en uke, har man brukt ett år på, og det som man i utgangspunktet burde brukt ett år på, fikk man en uke til å gjennomføre. Litt satt på spissen» (KU1). Det fremstår som utfordrende på undervisningsnivå å implementere noe de ikke har vært med å definere. Læringsutbyttene gir stort *tolkningsrom*, og det er fremstår som *uklart* hvordan de skal operasjonaliseres. For eksempel påpekes det at den første læringsutbyttebeskrivelsen i emne fire egentlig oppsummerer hele emnet: «Med fullført emne kan offiserene lede operasjoner basert på egen planlegging» (Krigsskolen 2012:32). En av informantene stiller da spørsmålet: «Når man kan pakke alt inn i noe, hva avgjør da hva du faktisk skal legge inn i det?» (KU1). En annen informant påpeker at det er uklart hvordan læringsutbyttebeskrivelene skal vektes: Hvordan tiden skal fordeles, hvordan de skal prioriteres og hvem som avgjør hvordan de skal tolkes – *bredt* eller *snevert*. Informanten opplever at faget hans marginaliseres ved at læringsutbyttene operasjonaliseres snevert (KU2). Han understreker «Alle vil jo ha den beste utdanningen, men alle er på en måte eksperter innenfor deres fag. Og ikke innenfor de andre fagene» (KU2). Faglig innsikt i ulike fag, fremstår utfordrende i den tverrfaglige operasjonaliseringen. Fordi planene er grovt beskrevet understreker en informant at man får: «divergens i hva det utdannes i» (KU3). Flere er dessuten kritiske til hvordan sammenhengen mellom læringsutbytter på programplannivå og emneplannivå er. Også på ledernivå er man klar over at dette kan være en utfordring. En informant skildrer denne problematikken med følgende bilde:

Også var det en som skrev at det å rappellere ned fra et tårn og se at du havner der du skal, er ikke det samme som å klyve opp igjen i tårnet. Det kan hende det er to forskjellige veier, så her er det, altså det er ikke så enkelt bare som det høres ut nå at du lager noen fire ord og noen fine utbytter

også, drar alle kadettene seg rett opp, det kan være en kronglete vei å komme dit hvor det var greit å komme ned for å si det sånn (KL2).

5.2.2 Grunnskolelærerutdanningen - HiOA

Første fase av operasjonaliseringen av kvalifikasjonsrammeverket ved grunnskolelærerutdanningen på HiOA, foregikk gjennom flere parallelle prosesser.

Lærerutdanningen ble reformert i 2010. På nasjonalt nivå ble det utarbeidet to reguleringsbestemmelser som begge var utarbeidet i tråd med kvalifikasjonsrammeverket: Forskriftsfestet rammeplan og nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene. Denne prosessen ble utført av faglig sammensatte nasjonale styringsgrupper og var ledet av Kunnskapsdepartementet. Disse planene ble vedtatt etter høringsrunder. Disse nasjonale planene ga føringer for det lokale arbeidet ved HiOA, som foregikk tilnærmet parallelt. Mange påpeker at læringsutbyttebeskrivelsene ble tatt relativt direkte fra de nasjonale bestemmelsene. Hovedgrepet man gjorde lokalt for å profilere programplanen var å bestemme noen fokusområder, som flerfaglighet, interkulturell kompetanse og den praktisk-estetiske dimensjonen (HL2). Fagplanene ble også utviklet relativt parallelt. I pedagogikk og elevkunnskap støttet man seg også i stor grad på de nasjonale retningslinjene, og fagområdet ble inndelt i fire emner. Som lokalt grep ble det formulert noen profesjonstemaer som korresponderte med praksisplanen, som en operasjonalisering av læringsutbyttebeskrivelsene (HU3). Både på programplannivå og emnenivå er det relativt mange læringsutbyttebeskrivelser, ca. 20 i snitt, fordelt på hovedområdene kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse.

Andre fase i operasjonaliseringsprosessen har foregått fra høsten 2010. De er nå inne i det tredje året hvor det undervises ut fra de nye planene. Gjennom intervjuene kom det frem at læringsutbyttene styrer undervisningen i varierende grad. Flere trekker frem at inndelingen av læringsutbytter i kategoriene kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse har skapt mer bevissthet rundt variasjon av vurderingsformer og undervisningsformer. Det er også flere som påpeker at noen av læringsutbyttebeskrivelsene er viktige, men vanskelige å realisere innenfor de rammene som finnes. En informant påpeker dessuten at de har gått fra ett til tre grep for å operasjonalisere innholdsområdet i pedagogikk og elevkunnskap: læringsutbyttene, tema og undertema. Han hevder: «innholdet i våre fagplaner, det har blitt et slags trehodet troll, eller en trestemt fugle» (HU1). Han uttrykker også: «Dette er ganske komplekst informasjonssystem, og når et informasjonssystem er så komplekst, så må en jo regne med at

da er det helt sikkert ikke enig med seg selv. Graden av konsistens er jo varierende» (HU1). I pedagogikk og elevkunnskap er de nå i gang med å revidere planene basert på erfaring. Det diskuteres om flere fagbegrep skal inn i læringsutbyttebeskrivelsene, og i hvilken grad det nasjonale læreplanverket er styrende.

5.3 Legitimering

Det tredje forskningsspørsmålet som undersøkes er: *Hvordan legitimeres arbeidet med nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk av institusjonene?* Dette forskningsspørsmålets hensikt er å belyse legitimiteten til kvalifikasjonsrammeverket i et institusjonsperspektiv. I intervjuene ble ulike spørsmål stilt som indikatorer på legitimiteten: Hvorfor kvalifikasjonsrammeverket ble implementert, hvordan arbeidet ble begrunnet, i hvilken grad det ble allment akseptert og hvordan holdningene til det var. På lik linje med de andre forskningsspørsmålene, var det også en utfordring å belyse akkurat NKR og ikke de generelle reformeringsprosessene ved institusjonene. Derfor ble det spurt spesielt etter legitimiteten til læringsutbyttebeskrivelsene og inndelingen i kategoriene kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse.

5.3.1 Offisersutdanningen - KS

Informantene er entydige i sitt svar på årsaken til at Krigsskolen innførte kvalifikasjonsrammeverket: Det var et *pålegg*. De fleste informantene trekker frem at den militære tradisjonen er å akseptere, ikke problematisere. Som en informant uttalte:

Altså får vi et pålegg. Da er det veldig greit. Da har man ikke så veldig mye valg. Også synes jeg at om at man aksepterer arbeidet eller ikke, ja noen ganger så må man forholde seg til faktisk at det kommer et pålegg, også handler det om å gjøre det beste ut av det, og hva kan vi gjøre med det (KU1).

Kvalifikasjonsrammeverket ble *allment akseptert* som et pålegg. Det kommer frem av intervjuene at det begynte som noe man *skulle* gjøre til, etter hvert når man fikk satt seg inn i det, å bli noe skolen *burde* gjøre for å forbedre utdanningen. Det fremkommer også av intervjuene at lojaliteten til å skape en god krigsskole er sterk. Det var flere grunner til at man så at det var et behov for å bedre utdanningene på Krigsskolen: nye krav til profesjonen, tilbakemeldinger fra kadetter om at utdanningen manglet helhet, problemer med å forskningsbasere utdanningen og problemer med samarbeid. Å gjøre endringer for å forbedre skolen hadde legitimitet, og kvalifikasjonsrammeverket ble en fornuftig måte å gjøre disse endringene på. De ville uansett ha endret utdanningene og læreplanene, men ville

sannsynligvis ikke gjort det på samme måte, hvis det ikke hadde vært for kvalifikasjonsrammeverket (KL2). Det kan virke som kvalifikasjonsrammeverket ble et verktøy for å bedre utdanningen og sikre både *ekstern* og *intern* legitimitet. Kvalifikasjonsrammeverkets hovedprinsipp med utbyttetekning gjorde, som sagt, at man på Krigsskolen gikk bredt ut for å skaffe informasjon om hvilke krav og forventinger som finnes til profesjonen eksternt. Dette ble videre rettesnoren for den interne kvalitetsutviklingen – som hovedsakelig formidles i *positive termer* av informantene.

Hovedsakelig virker det som at kvalifikasjonsrammeverket som pålegg og rettesnor er allment akseptert. Hvordan prinsippene fra NKR skal virke, har derimot varierende grad av legitimitet: «vi er jo enige om at noe må være en rettesnor, og den er jo der. Så er det selvfølgelig at folk er uenige i hva som er hvordan ting er beskrevet og fordelt» (KU3). Det er bred enighet om at kvalifikasjonsrammeverkets utbyttetekning er logisk og at det er svært viktig at kadettene *kan* det profesjonen krever når de er ferdige. Prinsippet om læringsutbyttebeskrivelser har altså legitimitet. Konsekvensene læringsutbyttebeskrivelsene har for undervisningen i praksis har derimot varierende grad av legitimitet. Undervisningen må legitimeres på en ny måte som følge av læringsutbyttebeskrivelsene, og det fremstår som utfordrende med tanke på *faglig skjønn*.

5.3.2 Grunnskolelærerutdanningen - HiOA

Ved grunnskolelærerutdanningen ved HiOA virker det som kvalifikasjonsrammeverket i stor grad ble legitimert gjennom den nye lærerutdanningsreformen. Å reformere allmennlærerutdanningen var ønsket og allment akseptert, kvalifikasjonsrammeverket var inkludert i denne og ble også *akseptert*. En informant uttrykte det slik: «Vi lagde ny læreplan for ny lærerutdanning vi, og det med kvalifikasjonsrammeverket det var på en måte integrert i det uten at det var så godt kommunisert» (HU2). Mange fremhever både at det ikke var mye misnøye rundt kvalifikasjonsrammeverket, samtidig som det heller ikke var mye oppmerksomhet rundt det. Mange av informantene mener at det var en god øvelse å skulle formulere hva utdanningen skulle føre til og at det fungerer godt som et tankesett. Det er gjennomgående en *pragmatisk* holdning til det: «Jeg tror det er mer sånn pragmatisk å si at når man først har fått kvalifikasjonsrammeverket, så er det greit å bruke det på en best mulig fornuftig måte» (HL1). På undervisningsnivå fremheves det at ulike deler ved kvalifikasjonsrammeverket kan sees på som et *fremskritt*: «Jeg tror nok at det ser jeg på som et fremskritt - læringsutbyttebeskrivelsene. Det er mer ambisiøst enn mål. Hvis man skal ta

det på alvor» (HU2). En annen trekker frem at tydeliggjøringen av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse også er *fordelaktig*: «Jeg ser at dette kan fungere godt i undervisningen. Og at det fungerer godt i forhold til den kunnskapsbasen lærere skal ha. Så vi har vel egentlig syns at det har vært et framskritt» (HU3).

Informantene uttrykker at årsaken til at kvalifikasjonsrammeverket ble innført, var fordi det var et pålegg. Som en lærerutdanningsinstitusjon er skolen vant til å bli politisk styrt. Læringsutbyttebeskrivelsene i forskrift og i nasjonale retningslinjer er et resultat av nasjonale prosesser og høringsrunder og gjennom det sikres på mange vis grunnskolelærerutdanningens eksterne legitimitet. Det at læringsutbyttebeskrivelsene i stor utstrekning er skrevet og bestemt utenfor institusjonen har varierende grad av legitimitet. En informant framhever at de som en nasjonal lærerutdanning har en forpliktelse til å være tro mot resultatet av de nasjonale prosessene (HU3). En annen påpeker derimot at læringsutbyttene som ble bestemt nasjonalt bør utfordres lokalt:

Alle disse formuleringsarenaene, de handlet jo også om å gjøre kompromisser. Og det betyr at en kommer ut med resultater som på sitt beste vil være klargjørende, og som ikke alltid er på sitt beste, og i høy grad kan være uklart. Og som på en måte bør utfordres i lokalt kvalitetsarbeid (HU1)

Som det ble trukket frem i kapittel 5.2.1, mener mange av informantene at flere læringsutbyttebeskrivelser ikke er realiserbare innen dagens rammer. Læringsbyttene innebærer en ny måte å legitimere undervisningen på. Det er ulikt syn på i hvilken grad man skal akseptere at læringsutbyttene er formulert på en slik måte at mange ikke føler man klarer å innfri dem innenfor dagens rammer. Læringsutbyttene slik de er formulert, har med andre ord varierende grad av legitimitet.

5.4 Vurdering

Undersøkelsens fjerde og siste forskningsspørsmål er: *Hvordan vurderer institusjonene nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk?* Dette kan sies å være et ganske vidt spørsmål, som på mange vis også er innflettet og belyst i undersøkelsens andre hovedområder. *Vurdering* innebærer i denne sammenhengen en slags *bedømming* av rammeverket. Mens de andre forskningsspørsmålene er deskriptivt innrettet, er dette mer evaluerende og drøftende.

Forskningsspørsmålet ble operasjonalisert med intervju spørsmål med fire fokusområder, vurdering av: endring, læringsvilkår, læringsutbyttebeskrivelser i forhold til undervisning og

vurdering, kategorisering og generell vurdering av NKR. Bakgrunnen for spørsmålene som ble stilt var, blant annet å undersøke hvordan myndighetenes uttalte intensjoner med NKR som, at det skal beskrive norsk utdanning uten å endre den, samt flytte fokus fra undervisning til læring, samsvarer med informantenes persepsjon av rammeverket. I tillegg granskes didaktiske implikasjoner av NKR – hvordan læringsutbyttebeskrivelsene preger undervisning og vurdering, og i hvilken grad inndelingen i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse er fornuftig i følge informantene. I bunn og grunn er hensikten å belyse i hvilken grad utvalget opplever rammeverket som fornuftig/ufornuftig. Informantenes vurderinger av kvalifikasjonsrammeverket har kausale implikasjoner, og det bør påpekes at disse er på et formuleringsnivå og vanskelig kan isoleres helt fra generelle endringsprosesser ved institusjonene.

5.4.1 Offisersutdanningen - KS

På Krigsskolen var den generelle vurderingen av informantene at kvalifikasjonsrammeverket har endret utdanningen i stor grad. Hovedendringen er at det har blitt *tydeligere* og mer *enighet* om hva utdanningen skal føre til. Det at kvalifikasjonsrammeverket retter fokuset mot slutten av prosesser vurderes som *fornuftig*, *logisk* og *viktig* for deres profesjonsutdanning. Det at kadettene *kan* det de må *kunne* er viktig for dem: «Fordi at vi vet at de vi sender ut av porten her. Det går det ikke mange uker og måneder før de står midt i sin krevende utøvelse, og det da å føle at du faktisk har en bakgrunn for å si at disse kan disse tingene, er en styrke» (KL2). Det blir trukket frem at følgende av NKR blant annet er en økt *felles forståelse* og et bedre grep om *helheten*. Det fremheves som viktig både for lærerkrefter og kadetter at studiehandboka lager:

gode bilder på progresjon frem mot hva de faktisk skal kunne i andre enden når de er ferdige her. Slik at man både på begge sider av kateteret har samme – mest mulig likt bilde. Og i det ligger det en erkjennelse i at det er et profesjonsstudie med så mange fag inne, så er det ikke den bak kateteret som vet totalen (KL1)

Det blir formidlet at kvalifikasjonsrammeverket og den påfølgende omorganiseringen har *endret utdanningen mye*. Ingenting kan gjøres som det ble gjort før. Omleggingen til emner som en konsekvens av utbyttetenkningen og økt grad av *tverrfaglighet* omtales i *positive termer*. Det fremkommer også at *vurderingspraksisen har blitt endret*, med flere arbeidskrav, færre eksamener, og tettere kopling mellom teori og praksis i vurderingen. Fra ledernivå uttrykkes det at de ville gjort noe med vurderingsordningen de hadde uansett, men at kvalifikasjonsrammeverket har bidratt til omlegging til mange arbeidskrav, og én

sluttvurdering i hvert emne. Fokset på både kunnskaper og ferdigheter gjør at mye vurdering også foregår på praksisarenaer. De mange arbeidskravene er gjerne «binært- enten så står du eller så står du ikke. Det er på det typiske sårne som er lette å måle» (KL1). Å vurdere kadettenes standpunktkarakterer fremheves derimot som mer krevende fordi det er mindre målbart: «Det er mulig å måle, men det er krevende. Det legges en del skjønn i det, og i det skjønnet vil det alltid være krangling, for det er ikke to streker under svaret» (KL1).

Inndelingen i kunnskaper og ferdigheter uttrykker informantene at er *fornuftig* fordi det tydeliggjør viktige sider ved profesjonen. Alle informantene gir imidlertid uttrykk for at *generell kompetanse* gir mindre mening for deres profesjon. Det kommer frem at det ville vært mer fornuftig med *verdier og holdninger* istedenfor, fordi det er et sentral aspekt av deres profesjonsutøvelse: «fordi vi er satt til å forvalte statens maktmiddel og kan faktisk drepe folk med og det er lov. Da gjelder det at vi har orden på verdier og holdninger» (KL1).

Det er flere som uttrykker en bekymring for at kvalifikasjonsrammeverket kan bli brukt som *et enkelt styringsverktøy* og at det kan gå på bekostning av viktige sider ved deres utdanning. En informant uttrykker bekymring for det man har valgt bort: «Denne boka er jo veldig spissa ned mot noen spesifikke ting. Så, og det gjør da at de vanskeligere beskrevne tingene har nok på en måte kanskje tapt litt» (KU3). En annen reflekterer over faren for at det kan bli et enkelt og overfladisk styringsverktøy: «nå er det jo så lett å sette nye mål for utdanningen, vi bare forandrer, man skal bare kunne noe annet, også skyfler vi det nedover, også er det i orden» (KL2). Samme informant fra ledernivå understreker at synliggjøringen av læringsutbyttet kan bli noe *tilsynelatende*, fordi spørsmålet er om læringen faktisk skjer: «Er vi sikre på at det å starte opp på et læringsutbytte og gå ned og ha disse emnene, at det faktisk summerer seg til en god total? Henger det sammen, eller er det bare for oss vi synes det henger sammen nå fordi vi kan skrive om det så mye bedre?» (KL2). På undervisningsnivå kommer det frem at de foreløpig er i en utprøvelsesfase for å få til dette: «foreløpig så liksom går du på en måte i mørket, også tar vi ett skritt, men er det riktig retning?» (KU2). Det pekes på at det trengs mer tid for å operasjonalisere læringsutbyttene: «Fordi det kommer fram veldig mye når man faktisk skal fylle noe med innhold så, det dukker opp ting man ikke har klart å tenke på når man bare sitter og lager et overordnet rammeverk» (KU1). Alle informantene på undervisningsnivå vektlegger at hvordan undervisningen blir, sånn studiehandboka er skrevet nå, er svært *personavhengig*. En sier: «Boka er bare en bok. Det er hvem som bruker den og hvordan som gjør forskjellen» (KU3). Mange læringsutbytter gir et så stort *tolkningsrom* at

man i følge en «nesten argumentere med hva som helst inn i det. Da blir det litt sånn alt og ingenting» (KU1). Det uttrykkes også at det er lite systematikk som sikrer sammenheng både horisontalt og vertikalt, både fra det overordnede til undervisning, og mellom emnene.

5.4.2 Grunnskolelærerutdanningen - HiOA

Det fremstår som en tendens ved grunnskolelærerutdanningen for det første at:

Lærerutdanningsreformen har endret utdanningen i større grad en kvalifikasjonsrammeverket, og for det andre at: Kvalifikasjonsrammeverket har ikke ført de endringer som det kanskje burde ført til, hvis man skulle tatt det på alvor.

På ledernivå trekkes det frem at en hovedutfordring ved å skrive læreplaner på en ny måte innebærer at man ikke bare skriver om målformuleringer til læringsutbyttebeskrivelser, men at: «Det gjelder å se at dette har implikasjoner både for, læringsmåter, undervisningstilrettelegging, vurderingsordninger, slik at du griper tak i det på en slik radikal grunnleggende måte, og ikke lettest mulig måte ved å si at dette er en annen måte å uttrykke mål på» (HL1).

På undervisningsnivå erkjennes det også at «man har ikke tatt og snudd opp ned på hele lærerutdanninga» (HU3). På dette nivået etterspørres det bedre rammer for å nå mange av læringsutbyttebeskrivelsene: «det er mye erfaringslæring som må inn her, og det er mye vanskeligere å få til med store grupper, synes jeg» (HU2). Det trekkes imidlertid frem at en konstruktiv konsekvens av inndelingen i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse gjør «gjør at man har noen undervisningstiltak som veldig tydelig er rettet mot å bygge yrkesrepertoaret. Også har du noen typer, altså det konkrete mere klasseromsrettet arbeid, også har du noen typer undervisningsrettete tiltak» (HU1), en annen uttrykker det som «Kunnskaper i storforelesningene, sparer en del penger, ferdigheter kjører vi på seminarene» (HU3). En informant er svært kritisk til at man ikke produserer studiepoeng i praksisperiodene, både fordi det blir travle semestre og fordi «da får kunnskap forrang, både fordi det tradisjonelt har vært der vi går. Og når man får dårlig tid så er jo mere praksisnære arbeidsformer, det er jo mere tidkrevende» (HU3). Flere på undervisningsnivå fremhever at man muligens har bedre muligheter til å nå flere av læringsutbyttene som ligger under ferdigheter og generell kompetanse i praksisperiodene. En informant oppsummerer: «Jeg synes det er flott, men det er litt store ord, i forhold til hva som jeg tror kan utvikles i virkeligheten innenfor de ressursrammene vi har i dag» (HU2).

Det trekkes frem at kvalifikasjonsrammeverket muligens har ført til *mer varierte* vurderingsordninger: «det er ulike typer vurderingsordninger i de ulike fagene, at det både er praktiske, muntlige og skriftlige, mappe, skole og litt sånn» (HL1). *Karaktersettingen* fremheves derimot som en utfordring med utgangspunkt i læringsutbyttene fordi de beskriver en *minimumsstandard*, mens man ofte har en tendens til å bruke ord og begreper som beskriver en relativt *høy standard*. Læringsutbyttebeskrivelsene: «inviterer litt til en bestått / ikke bestått. Du har nådd dette, eller så har du ikke nådd det. Med en gang du begynner å sette inn en karakterskala så får du litt problemer i møtet mellom karakterskalaen og læringsutbyttebeskrivelsene» (HL1). Man må bruke *faglig skjønn*, og ikke detaljerte beskrivelser av måloppnåelse når det gjelder læringsutbyttebeskrivelsene hevder en annen: «Og jeg tror aldri du kan definere deg vekk fra bruk av skjønn. Og jeg synes å gå inn på den galeien er bortkastet tid» (HU3).

Det er flere som påpeker at det er en fare for at kvalifikasjonsrammeverket kan overforenkle læringen som bør finne sted i en lærerutdanningsinstitusjon. En informant omtaler læringsutbyttenes fokus mot læring frikoplet fra undervisning som «et autodidaktisk mistak» (HU1). En annen trekker frem at det er en fare for at: «Det kan bli penere på papiret, enn det er i praksis» (HL1). Det skildres som en utfordrende balansegang: (1) Å skrive opp læringsutbytter som man faktisk kan undersøke om er et utbytte ved endt utdanning, kontra (2) Å beskrive de kvalifikasjonene som er viktige for en lærer å ha, men som vanskeligere lar seg måle om studentene har. En informant hevder: «Kvalifikasjonsrammeverket, eller læringsutbytterekken, blir fort breddeorientert og overflateorientert, altså mot det du umiddelbart skal se at en kan. At en kan gjøre, at en kan gjøre vurderinger av» (HU1). På ledernivå understrekes det at «kvalifikasjonsrammeverket gir kanskje forståelse av at kvalifikasjonene lar seg sette opp [...] det er kanskje hovedproblemet, det indikerer å skulle si noe om kvalifikasjoner bredt, også er det noen kvalifikasjoner man ikke klarer å gripe i dette systemet» (HL1). En annen understreker: «Det er ikke alt du får målt, og det som kan måles har noen ganger tendens til å bli tillagt veldig stor vekt.» (HL2). Denne problematikken oppsummeres tydelig av en av informantene: «Det er viktig for enhver utdanning, og ikke minst lærerutdanning, å få understreket de verdiene, de kunnskapene, de holdningene, den kompetansen som ikke er målbar, og man må ikke misbruke det systemet der sånn at det ikke blir viktig i utdanningen.» (HL1).

Som nevnt i kapittel 5.1.2, var det ikke en entydig tolkning av generell kompetanse, og generelt omtales begrepet som at «Det gir litt for lite interessante assosiasjoner» (HU1). Alternativt foreslås de ulike begrepene: *holdninger*, *dannelse* og *profesjonskompetanse*.

Flere fremhever at det er en fordel med transparens, altså gjennomsiktighet, og fellesstandarder som kommuniserer med omverden. Mange trekker frem at fordelene med endringsprosesser er at man kan skape større felles forståelse for utdanningen. Det virker imidlertid som at de som ikke var inkludert i prosessen med å innarbeide kvalifikasjonsrammeverket har mindre forståelse for det. Spesielt to informanter etterspør at de internasjonale premissene for kvalifikasjonsrammeverket burde blitt kommunisert tydeligere, og generelt virker det som at det er et behov for å diskutere rammeverket grundigere for å få en mer felles forståelse av det. En av informantene peker på nødvendigheten av å forankre det godt i fagmiljøene for at det ikke blir rituelt, fordi: «noen kan føle at det handler om at det blir litt sånn krampaktig tvunget inn i et system som ikke helt passer, og det kan være utfordrende å få det til og passe, også blir det litt sånn rituelt. Rituelle ordvalg, litt tilfeldig beskrivelse altså» (HL2). Generelt så virker det som om det er en *usikkerhet* om hvor mye og hvordan de ulike planene styrer. Det virker som at programplanen og fagplanen i pedagogikk og elevkunnskap er moden for fornyelse og ytterligere forankring og forståelse i fagmiljøene.

5.5 Oppsummering

Det store spørsmålet er: *Hvordan tolker og vurderer utvalgte utdanningsinstitusjoner nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, og hvordan operasjonaliserer og legitimerer de læreplanarbeidet sitt i henhold til dette?* I det kommende oppsummeres og presenteres undersøkelsens hovedfunn.

Tolkning

Når det gjelder *tolkning* er en ting tydelig: NKR tolkes *ulikt*. Dette gjelder både *begreper*, spesielt begrepene *læringsutbyttebeskrivelsene* og *generell kompetanse*, samt hva rammeverket *er*. Hovedtolkningen av kvalifikasjonsrammeverket er imidlertid at det skal bidra til en *klargjøring av hva utdanningene skal føre til*: Hva kan kandidatene ved endt utdanning? De fleste har en *pragmatisk* tolkning av det, de vil få det til å fungere, selv om enkelte tolker det mer *prinsipielt* og påpeker at det språklig er inkonsekvent og utydelig. Kvalifikasjonsrammeverket tolkes videre primært i forhold til den *lokale institusjonelle*

konteksten, og kun i liten grad i en *utvidet nasjonal og global kontekst*. På undervisningsnivå påpeker dessuten mange at måten kvalifikasjonsrammeverket er operasjonalisert på med nye læringsutbyttebeskrivelser gir stort *tolkningsrom*. Læringsutbyttebeskrivelsene kan tolkes i ulike retninger, både *bredt* og *snevert*. Det fremkommer at dette byr på faglige diskusjoner. Det påpekes at mange av læringsutbyttebeskrivelsene er så ambisiøse at hvis man skal tolke dem bokstavelig og ta dem på alvor, er det utfordrende å nå dem innenfor utdanningenes nåværende *rammer*. Mange informantene på undervisningsnivå uttrykker at de ikke har vært så involvert i å tolke rammeverket. NKR sammenfalt med ulike skolereformer ved begge institusjoner. Forholdet mellom rammeverk og skolereform fremstår som lite tematisert ved institusjonene. Det fremstår som krevende for mange å sparere disse prosessene. Generelt spørres det etter *tid* til *diskusjoner* for å få en felles *forståelse* av hvordan kvalifikasjonsrammeverket, og operasjonaliseringen av det, skal *tolkes*.

Operasjonalisering

Operasjonaliseringen av kvalifikasjonsrammeverket kan deles inn i to faser: (1) prosessen med å innføre det – skrive planer som samsvarer med rammeverket, og (2) omsette disse planene til undervisning.

Første fase kjennetegnes av at institusjonene har blitt styrt i ulik grad: På Krigsskolen var denne prosessen toppstyrt, og foregikk primært internt. Denne prosessen tok relativt lang tid og foregikk ca. i 2011-2012. På HiOA var derimot denne prosessen i større grad nasjonalt og politisk styrt, og foregikk som en vekselvirkning mellom eksterne og interne føringer. Her var prosessen kortere og foregikk primært i 2010. Gjennomgående virker det som at operasjonaliseringen fra NKR til de formelle planene som beskriver hva utdanningen skal føre til *overordnet*, har *bred støtte* begge steder.

I andre operasjonaliseringsfase, når planene skulle omsettes til undervisning, ser derimot ut til å være mer *krevende*: På Krigsskolen fremstår denne operasjonaliseringen som utfordrende fordi de har fått liten tid til å enes om hvordan man skal fylle undervisningen med innhold, samtidig som det innebærer en ny, tverrfaglig måte å jobbe på. På HiOA fremstår denne delen av operasjonaliseringen som krevende fordi planene inneholder mange *reguleringsgrep* som det ikke virker som at de har hatt grundige nok diskusjoner om, for å få en felles forståelse. Det er uklarhet om hvordan *tolkningsrommet* som læringsutbyttebeskrivelsene gir skal fylles.

På undervisningsnivå etterlyses bedre *rammer*, tydeligere *informasjon*, *kommunikasjon* og en felles *begrepsforståelse* for å kunne operasjonalisere planene på en enhetlig måte.

Legitimering

Ved begge institusjoner har kvalifikasjonsrammeverket *legitimitet*: Det er allment akseptert som et *pålegg*, og som et *system*. Innføringen av rammeverket sammenfalt begge steder med generelle reformeringer av utdanningene. Det fremstår som at kvalifikasjonsrammeverkets utbyttetankegang, ble et *verktøy* for å klargjøre hva utdanningene skulle føre til, samt bli. Det bidro således til reformeringsprosessene ved skolene. Ved begge utdanninger var det ønske og behov for endringer, og det virker som kvalifikasjonsrammeverket som læreplanmodell ble «en måte å gjøre endringer på» som presenteres som *fornuftig*. Måten kvalifikasjonsrammeverket er tolket og operasjonalisert har imidlertid mindre grad av legitimitet, spesielt blant dem som ikke har vært involvert i få foreta disse beslutningene. På HiOA kommer dette til syne gjennom at det er mindre støtte rundt planene som er besluttet på nasjonalt nivå, kontra planene som har blitt utarbeidet lokalt. På Krigsskolen ser det også ut til at involvering er en kilde til å styrke legitimiteten gjennom at det bidrar til forståelse for valg som er gjort. *Hovedtendensen* er at kvalifikasjonsrammeverket har *legitimitet som konsept*, men at *operasjonaliseringen og følgende* av det har *mindre grad av legitimitet*.

Vurdering

Begge institusjonene *vurderer* at det kan være en fare for at kvalifikasjonsrammeverket kan bidra til å skape mer *overfladiske* utdanninger, at det gjennom sin tilsynelatende ryddige styringslogikk kan *marginalisere* viktige sider ved utdanningene. Dette kommer til syne blant annet gjennom at *holdninger, dannelse* og andre mindre *målbare* komponenter ikke passer så godt inn rammeverkets modell. De *vurderer* videre kvalifikasjonsrammeverket noe *ulikt*: På Krigsskolen er den generelle vurderingen at rammeverket har *endret* utdanningen i stor grad. Det har blitt *tydeligere* hva utdanningen skal føre til – noe som anses som *fornuftig* og viktig for deres profesjonsutdanning. Den største endringen er at det har bidratt til at undervisningen organiseres på en ny og mer *tverrfaglig* måte. Det har fått noen didaktiske konsekvenser som nye vurderingsordninger og tettere kopling mellom teori og praksisarenaer. På HiOA kommer det frem at lærerutdanningsreformen har endret utdanningen mer enn selve kvalifikasjonsrammeverket. Det virker som at rammeverket har fått flere didaktiske konsekvenser, blant annet virker det om at det er sammenheng mellom læringsutbyttene og

hvordan undervisningen organiseres, og vurderes. På HiOA etterspørres det samtidig at rammeverket burde fått *flere* didaktiske implikasjoner for bedre å kunne realisere læringsutbyttene. Samlet sett er *vurderingen* at rammeverket *fungerer* greit, men at det krever *forankring* og *forståelse*.

6 Drøfting

Denne studien har undersøkt hvordan utvalgte utdanningsinstitusjoner tolker og vurderer nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, og hvordan de operasjonaliserer og legitimerer læreplanarbeidet sitt i henhold til dette. Studien gransker med andre ord hvordan kvalifikasjonsrammeverket som et styringsdirektiv oversettes og implementeres på institusjonsnivå. I det foregående er problemstillingen belyst gjennom en analyse av hva undersøkelsens empiri synes å indikere. Fordi det er gjort få undersøkelser av samme slag i Norge, kan funnene fra analysen sies å være interessante. Ikke fordi de vil kunne si noe om hvordan kvalifikasjonsrammeverket forstås generelt på institusjonsnivå, men fordi de kan bidra til å betrakte NKR fra et nytt perspektiv. I dette kapittelet ønsker jeg å *drøfte på hvilken måte funnene fra undersøkelsen kan gi en utvidet forståelse av NKR*. Funnene skal drøftes både i forhold til hva som er myndighetenes intensjoner med innføringen NKR som gjennomgått i kapittel 2, og i forhold til teorien fra kapittel 3.

6.1 Inkonsistens mellom intensjon og implementering

Hvilke historier blir fortalt om kvalifikasjonsrammeverket? I det kommende skal jeg drøfte i hvilken grad myndighetenes intensjoner med NKR og institusjonenes implementering av kvalifikasjonsrammeverket kan sies å samsvare.

6.1.1 Ulik fremstilling

Kunnskapsdepartementet (2011) forteller en historie om et rammeverk som skal gjøre utdanningssystemet mer forståelig både nasjonalt og internasjonalt, bidra til fleksible læringsveier, øke mobiliteten og styrke livslang læring. Samtidig skal det ikke endre dagens utdanningssystem, kun beskrive det på en annen måte enn tidligere. Departementet forteller videre hvordan man ved å beskrive læringsutbytte heller enn innsatsfaktorer, skal dreie oppmerksomheten fra undervisning til læring. Disse læringsutbyttene skal beskrive progresjon og sammenheng mellom ulike kvalifikasjoner i utdanningssystemet. Dette skal igjen gjøre kvalifikasjonene mer forståelige for yrkeslivet og samfunnet generelt, lette planlegging av opplæringsløp samt godkjenning av kvalifikasjoner på tvers av landegrenser.

Som analysen i det foregående kapittelet har belyst, fortelles det andre historier om kvalifikasjonsrammeverket ved valgte institusjoner. Her fortelles det om innføringen av et

rammeverk som har medført massivt arbeid, og som har endret utdanningene. Det har forandret hvordan de tenker om utdanningene, og hvordan utdanningene organiseres. På institusjonsnivå transformeres rammeverket, fra ikke først og fremst å være et middel for å *administrere, strukturere* og *sammenligne* utdanninger, men for å lage *bedre* utdanninger. Det blir brukt som et verktøy for å klargjøre hva utdanningene skal føre til. Imidlertid betones i liten grad nasjonal og internasjonal mobilitet, fleksible læringsveier, livslang læring og forenkling av kvalifikasjonsgodkjennelse av på tvers av landegrenser. Myndighetenes fremstilling av rammeverket samsvarer altså ikke med historiene som fortelles om kvalifikasjonsrammeverket på *institusjonsnivå*. Kunnskapsdepartementets historiefortelling er *eksternt* forankret, mens institusjonenes historier er *internt* fundert.

Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket, med det europeiske rammeverket over seg, bidrar til at det blir en viss avstand mellom ulike *beslutningsnivå*: europeisk, nasjonalt og lokalt på institusjonsnivå. På grunnlag av dataene mine, vil jeg sette et spørsmålstegn ved hvorvidt den store avstanden mellom ulike beslutningsnivå fremmer forståelsen for valg mellom nivåene. En informant omtaler dette som en reguleringsomgivelse med «prester, biskoper og kardinaler» (HU1) som et bilde på at det er mange som skal tolke og mene noe om hvordan rammeverket skal *forkynnes*. Det kan muligens bidra til å forklare at rammeverket har gjennomgått en *transformasjon* fra Kunnskapsdepartementets fremstilling av det, til tolkninger av det både overordnet og på undervisningsnivå ved utdanningsinstitusjonene. Rammeverket har blitt transformert fra *ideens* plan til *formell, oppfattet* og *iverksatt* plan, og følgelig samsvarer ikke myndighetenes intensjoner med institusjonenes implementering. Institusjonene forteller historien om «la rammeverket bidra til å reformere og bedre utdanningene våre», ikke «la oss innføre rammeverket for å kunne sammenligne utdanningene våre internasjonalt».

6.1.2 Ulike perspektiver

Ut fra hvilket perspektiv betraktes NKR? Det virker som at Kunnskapsdepartementet har et *utenfra*-perspektiv på rammeverket som kan sies å korrespondere med et *makrososiologisk institusjonsperspektiv* ved at utdanningssystemet må anerkjennes som betydningsfullt av aktører som står utenfor skolen. Rammeverket blir et uttrykk for hvordan *globale modeller* legger listen for læreplanens form og innhold, det må ha legitimitet blant *eksterne* krefter: arbeidslivet, samfunnet og globale nettverk. Det eksterne perspektivet blir med dobbel bunn: Rammeverk som modell er et resultat av en globaliseringstendens, samtidig som det er

opprettet for å kommunisere med instanser som står utenfor utdanningene. Det er altså både et resultat av eksterne krefter, og det rettes mot eksterne krefter.

Ved begge profesjonsutdanningene var man også opptatt av å ha *ekstern legitimitet*, i form av å tilby relevant og kompetent arbeidskraft til utdanningenes respektive yrker. NKR har likevel et annet eksternt fokus på institusjonsnivå: Man er opptatt av hvordan rammeverket kan brukes for å sikre at utdanningene leverer bedre kandidater til profesjonene, ikke primært at de skal *kommunisere tydeligere* med omverdenen. Det tolkes med andre ord primært *internt*, noe som kan sees i et *proessorientert institusjonsperspektiv*. Rammeverket ble tilpasset «their own interest, organizational needs, professional norms, and pedagogical practices» (Labaree 2009:54). Begge institusjonene hadde behov for å endre utdanningene, og det ser ut til at kvalifikasjonsrammeverket derfor ble brukt som et virkemiddel for å skape disse endringene. Prosessene ved institusjonene var ulike, muligens fordi utdanningene har ulike tradisjoner. Grunnskolelærerutdanningen er vant til å bli politisk styrt og regulert, og for å sikre den eksterne legitimiteten virker innføringen av rammeverket her derfor i stor grad en nasjonal prosess. Innføringen av NKR ved Krigsskolen var derimot mer en prosess på institusjonsnivå, kanskje fordi det er en mindre institusjon som i mindre grad er politisk styrt og regulert. Å innhente eksterne krav til profesjonen ble initiert internt på Krigsskolen.

6.1.3 Ulik forståelse av implikasjoner

Hvordan samsvarer forståelsen av hvilke implikasjoner kvalifikasjonsrammeverket får for læreplanen mellom myndigheter og institusjoner? Kunnskapsdepartementet betoner, som nevnt, at det ikke bør endre utdanningssystemet, og nevner kun i liten grad konsekvensene av det for utdanningsinstitusjoners læreplaner. Det hevdes forsiktig at NKR kan bidra til at «læringsutbyttebeskrivelser blir et gjennomgående prinsipp for utvikling av læreplaner, fag og studieplaner» (Kunnskapsdepartement 2011:35). Ved institusjonene er derimot NKR noe som hovedsakelig rårer læreplanene deres, og dermed impliserer en rekke konsekvenser for blant annet innhold, organisering, undervisning og vurdering. NKR er ikke primært designet for å være en læreplanmodell, men *blir det* for institusjonene. Det er med andre ord et avvik mellom intensjon og implikasjon.

På hvilket vis kan kvalifikasjonsrammeverket sies å være en læreplanmodell som dekker profesjonelle behov? Ved å granske kvalifikasjonsrammeverket i forhold til Goodlads begrepssystem, er det tydelig at det kun bærer enkelte sider ved en læreplans hovedområder.

NKR retter seg, som tidligere vist, kun mot en side av det *substansielle* området, gjennom *læringsutbyttene*. Innholdsmessig fokuserer altså ikke rammeverket på andre sider ved dette området som lærestoff, arbeidsmåter og vurdering. På det substansielle området bidrar kvalifikasjonsrammeverket til å gi læringsutbyttene forrang til å beskrive hva man skal lære i utdanningene. Dette grepet omtaler myndighetene som en dreining fra undervisning til læring. I den *formelle* planen, er muligens dette tilfellet. For å *iverksette* planen kreves det derimot at læringsutbyttene sees i forhold til de andre sidene ved det substansielle området. Det blir således de faglige ansattes oppgave å skape *sammenheng* mellom de ulike *didaktiske forholdene*. Denne sammenhengen er det man etterspør i den norske debatten rundt *konstruktiv innretning*. Å skape en slik sammenheng ser ut til å fordre faglig og pedagogisk innsikt og forståelse. Ut fra intervjuene virker det som at jo mer *kollektiv* og *grundig* første operasjonaliseringsfase var, jo enklere ble andre operasjonaliseringsfase når planene skulle omsettes til undervisning. Det kan virke som omsettingen til undervisning fordrer gode *rammer, informasjon, kommunikasjon* og en felles *begrepsforståelse*. Ved begge institusjoner ser det ut til at kvalifikasjonsrammeverkets generelle form gjør det krevende å dyrke en faglig systematikk. Når utdanningene i tillegg er tverr-/flerfaglig innrettet, som er tilfellet i denne undersøkelsen, kompliseres disse avveiningene: Forstår man hverandres faglige beslutninger? I den formelle planen gjør kanskje NKR at fokuset blir dreid mot *læring*, men det virker som at det gir desto større fokus på *undervisning* i den iverksatte planen, fordi: Hvordan skal læringsutbyttene tolkes og operasjonaliseres?

Rammeverket berører læreplanene på det *sosiopolitiske* området, altså den samfunnsmessige sammenhengen læreplanen står i. Som tidligere belyst, blir rammeverket i stor grad begrunnet ut fra en ytre, samfunnsmessig kontekst – en kontekst som er global og arbeidsmarkedsrelatert. *Hvorfor* læreplanene skal innrettes etter rammeverket er med andre ord i stor grad ytre motivert. Utdanningsinstitusjonene ser derimot, som nevnt, i mindre grad ut til å vektlegge det globale perspektivet, og begrunner i større grad rammeverket med mer *internt* fokus for å gjøre utdanningene bedre.

NKR retter seg derimot *ikke* mot det *teknisk profesjonelle* området av læreplanen, altså ramme faktorer og menneskelige ressurser. Det retter seg kun mot *resultatet* av målsiden, og ikke mot *midlene* for å nå målet, som belyst i kapittel 3.2. NKR sier altså til dels noe om læreplanutformingens *hva* og *hvorfor*, men altså ikke *hvordan*. At det er et tomrom på dette området gjenspeiles i funnene ved at det nettopp er her institusjonene opplever utfordringer:

Hvordan og innenfor hvilke rammer skal læringsutbyttene nås? Flere informanter reflekterer over at læringsutbyttene kan fremstå som litt *magiske*: Bare de er formulert, så nås de. Mange påpeker imidlertid at læring ikke skjer med *trolldom*, og at det kan være krevende å nå læringsutbyttene. En informant mener at de i stedet burde omtales som læringsutbytteomtaler, og at utbytterekkene er en form for et *autodidaktisk mistak*: Det gis inntrykk av at læringen bare skjer, og at læring enkelt kan foreskrives (HU1). Læringsutbyttene kan på denne måten sies å *trivialisere* hvordan læring skjer (Young 2007). Hvis læringsutbyttene ikke kan omsettes i praksis, er det en fare for at de kun blir en form for *kosmetikk* «som trolig bare i beskjeden grad evner å påvirke studienes arbeidsformer, fremdrift og resultat» (Gynnild 2011:30).

Det er med andre ord ikke fullstendig samsvar mellom politiske myndigheters intensjoner med rammeverket og implikasjonene det får for utdanningsinstitusjonene som profesjonelle aktører. Det virker som myndighetene primært har innført NKR med et eksternt fokus på å gjøre utdanningssystemene mer forståelige og tydelige, og uten et særlig fokus på pedagogiske konsekvenser. For utdanningsinstitusjonene *blir* rammeverket derimot primært en måte å bedre utdanningene som får flere pedagogiske konsekvenser, slik jeg tolker det. Således kan kvalifikasjonsrammeverket nettopp sies å være et eksempel på en byråkratisering av utdanning der «forvaltning, styring og ledelse er frakoplet faglig og pedagogisk profesjonalitet» (Dale 2008:44).

6.2 Tilsynelatende oversiktlige utdanninger

Hva blir følgene av inkonsistensen mellom intensjonene med og implementering av kvalifikasjonsrammeverket? I det kommende skal jeg reflektere over en mulig konsekvens av dette: Er det en fare for at utdanningene kun *tilsynelatende* blir oversiktlige? Rammeverket har som formål å gjøre utdanningssystemet mer oversiktlig, men når operasjonaliseringen av det er ikke problemfri, kan man tenke seg at det *tilslører* utdanningene framfor å tydeliggjøre dem. En informant reflekterte over hvordan læringsutbyttene *tilsynelatende* synliggjør utdanningen gjennom spørsmålene: «Henger det sammen? Eller er det bare for oss vi synes det henger sammen nå? Fordi vi kan skrive om det så mye bedre, tenke om det som idé mye bedre? Men skjer læringen sånn egentlig?» (KL2). I dette kapittelet skal jeg drøfte hvordan utfordringene med målstyringsprinsippet NKR bygger på, ser ut til å gjøre utdanningene kun *tilsynelatende* oversiktlige.

6.2.1 Kamuflert målstyring

Er kvalifikasjonsrammeverket en reform? *Reformer* forbindes med endringer og omstillinger som «rammes inn av bestemte formål og forutsetter strukturell så vel som kulturell fornyelse og endring» (Karseth & Sivesind 2009:32). Det kan virke som at myndighetene ikke er helt konsistente i sin presentasjon av intensjonene med NKR. Kunnskapsdepartementet hevder på én side at kvalifikasjonsrammeverket «tar utgangspunkt i dagens norske utdanningssystem og skal beskrive det uten å endre det» (2011:5). De hevder også at «Kvalifikasjonsrammeverket er ikke utviklet med systemreformer som formål» (2011:11). På den andre siden fremheves det at det har en rekke formål, som redegjort for i kapittel 2.1.1, blant annet å «dreie oppmerksomheten fra undervisning til læring» og «på kort sikt bedret kommunikasjon» (2011:10-11). Kvalifikasjonsrammeverket blir på mange måter et *hybrid styringsdirektiv*, som har en rekke formål, men som likevel ikke er ment å endre utdanningssystemet. Institusjonene blir altså påbudt å innføre et tvetydig direktiv: Læreplanene omskrives både med frihet og under tvang ut fra et direktiv som har flere formål, uten intensjon om å endre utdanningene. Denne tvetydigheten gjenspeiles i institusjonenes ulike tolkninger, operasjonaliseringer, legitimeringer og vurderinger av NKR. Rammeverket blir en vag form for reformering. Dette kommer til syne gjennom de uklare skillelinjene ved institusjonene angående hvilke endringer ved skolene som kan knyttes til skolereform, og hvilke som har rot i NKR.

Man kan kanskje si at rammeverket er en *kamuflert form for målstyring*. NKR kan sies å bygge på prinsippene fra målstyringsregimet som stammer fra 1950-tallet gjennom sin output- og ikke en input-tankegang, som vist i kapittel 3.2. Selv om rammeverket ikke bruker betegnelsen *mål*, men *læringsutbytter*, blir dette en form for målstyring. Begrepet *læringsutbyttebeskrivelse* gir konnotasjoner til en beskrivelse av et *predikert* og ikke *intendert* læringsutbytte. Man beskriver altså ikke målet utdanningen strekker seg etter, men hva utdanningen har ført til - før den faktisk er gjennomført. Målstyringen blir *kamuflert*, både ved at man ikke omtaler læringsutbyttebeskrivelsene som *mål*, og ved at myndighetene ikke introduserer NKR som en reform som skal endre utdanningssystemet. Det blir en form for målstyring uten *middel*. Det tematiseres i liten grad hvordan læringsutbyttene tenkelig skal realiseres. Det ser ut til at dette gjør det relativt enkelt for institusjonene å beskrive hva utdanningene skal føre til. Imidlertid viser undersøkelsen at det i kjølvannet av rammeverkets kamuflerte form for målstyring er det krevende å realisere utbyttene. Følgelig blir det et gap mellom formulerings- og realiseringsarenaen, noe som ser ut til å bidra til å gjøre utdanningene kun tilsynelatende oversiktlige og overfladiske.

6.2.2 Å predikere et læringsutbytte

I den norske debatten har *læringsutbyttebeskrivelsene* blitt kritisert for både å bli brukt som læringsmål og som læringsresultat, altså både som *intendert* og *oppnådd* læringsutbytte. Mye av kritikken som ble reist mot mål-middel-pedagogikken på 1970-tallet, kan også sies å gjelde læringsutbyttebeskrivelsene. Som belyst i kapittel 3.2.2 rettet kritikken seg blant annet mot ideen om at læring og læreprosesser kan fullt ut *målstyres* og at kunnskapsmål kan *deles opp* i logiske, hierarkiske nivå og brytes ned til læringsmål formulert i atferdstermer, slik at læringsresultatene framstår som observerbare (Pettersen 2005:222-223). Kritikerne understreket at læring er en kompleks prosess, og at man derfor ikke kan forutsi resultatet av en utdanningssituasjon, det vil bli bestemt av dem som deltar i disse prosessene (Stenhouse 1975; Eisner 1994). NKR deler nettopp både kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse opp i hierarkiske nivå, og bygger på at læring og læreprosesser kan målstyres. Å beskrive et læringsutbytte på forhånd kan prinsipielt sett være problematisk. Denne undersøkelsen har imidlertid vist at det ved institusjonene gjennomgående eksisterer en *pragmatisk* holdning til læringsutbyttebeskrivelsene. De fleste var opptatt av å få de til å fungere i utdanningene, heller enn å problematisere at det *prinsipielt* sett kan være problematisk å beskrive et læringsutbytte på forhånd. Informantene omtalte læringsutbyttene både som det studentene skulle *kunne*, og det de *kan*, etter endt utdanning. Dette tyder på at de forholdt seg til læringsutbyttebeskrivelsene både som *mål* og som en beskrivelse av hva utdannelsen skal *resultere i*. Selv om den generelle tilnærmingen til rammeverket var pragmatisk ved institusjonene, viste det seg at det ikke er helt enkelt å få læringsutbyttene til å fungere.

Av undersøkelsen kommer det tydelig frem at det på undervisningsnivå fremstår som krevende å avgjøre hvordan flere av de forutbestemte *læringsutbyttebeskrivelsene* skal *realiseres*. Mange informanter påpeker at flere læringsutbyttebeskrivelser er vage og vide, og at det således er tvetydig hvordan læreplanene skal iverksettes. Informantene oppfatter med andre ord læringsutbyttene som *pluralistiske kompromissformuleringer* som gir et stort tolkningsrom. Flere ved offisersutdanningen trakk eksempelvis frem at læringsutbyttebeskrivelsen: «med fullført emne kan offiserene lede operasjoner basert på egen planlegging» kan bety alt og ingenting. Derfor blir det krevende å avgjøre hvordan man skal operasjonalisere beskrivelsen. Når læringsutbyttebeskrivelsene er vage og vide og gir stort tolkningsrom, kan man tenke seg at måten de blir tolket på av ulike lærere vil variere. Dermed vil også undervisningen variere, og selvfølgelig i siste rekke – også hva studentene lærer. Resultatet av utdanningen kan således bli noe personavhengig, noe som særlig ble påpekt av

informantene på Krigskolen. Følgelig kan man spørre seg om læringsutbyttebeskrivelsene blir mer *retoriske* enn *reelle*. Med andre ord: Læringsutbyttebeskrivelsene tenderer mer mot å bli *politiske manifest* og et «showplace for our ideals», snarere enn et *styringsdokument* for lærernes undervisning og studentens læring, noe som kan skape et gap mellom formulerings- og realiseringsarenaen.

Kategorien *generell kompetanse* kan sies å være et eksempel på hvordan rammeverket kan bli en *retorisk standardisering* framfor en *reell beskrivelse*. Ved at kategorien er både vag og uklar har den blitt ilagt ulikt innhold av ulike aktører ved de ulike institusjonene. Noen legger *dannelse* i den, mens andre vektlegger *holdninger*. Således blir utdanningene på et rent språklig, retorisk nivå seende like ut, mens begrepet i realiteten fylles med ulikt innhold, avhengig av faglige tradisjoner. Det kan imidlertid diskuteres hvorvidt det er negativt eller positivt at tolkningsrommet som kategorien gir fylles ulikt. Hvis målet er at rammeverket skal kunne utsettes for institusjonell tilpasning, kan dette tolkningsrommet være positivt. Hvis målet er å tydeliggjøre hvordan utdanninger er forskjellige og har ulike fagtradisjoner, kan det derimot sies å være negativt, fordi at fagtradisjoner kamufleres i en standardisert språklig drakt. Da ville det kanskje vært mer klargjørende hvis kategorien het *dannelse* eller *holdninger*.

Mange informanter trekker frem at læringsutbyttebeskrivelsene fort blir *store ord*, altså at de kan bli ambisiøse og krevende å nå. Rammeverket kan sies å innby læreplanene til å bli et «showplace for our ideals». Dette til tross for at læringsutbytte i følge myndighetene skal beskrive et minimumsnivå av hva alle kandidater kan etter endt utdanning. Det er forståelig at det for institusjonene kan virke for lite ambisiøst å skulle beskrive et minimumsnivå av hva alle kandidater kan, og at det kan være forlokkende å skildre hva utdanningene ideelt sett burde føre til. Det er selvfølgelig viktig for institusjonene å ha høye forventninger til egne utdanninger. Men det kan bli problematisk hvis læringsutbyttebeskrivelsene gir et falskt inntrykk av utdanningene ved å være for ambisiøse. Ved grunnskolelærerutdanningen spurte jeg informantene om hvordan de arbeidet for å realisere læringsutbyttebeskrivelsen: «Studenten kan vurdere, veilede og gi omsorg til den enkelte elev». Informantene på undervisningsnivå uttrykker at dette kan være krevende å nå. De hevder de trenger bedre rammevilkår, for eksempel mindre undervisningsgrupper, for å kunne nå slike *ambisiøse* mål.

Mange påpeker også at flere læringsutbytter, som nevnte eksempel, er utfordrende å vurdere. Noen læringsutbytter er enkelt å måle, blant annet mange kunnskapsutbytter, mens andre

krever større grad av skjønn. Det fremstår dessuten som uklart hvilket karakternivå læringsutbyttebeskrivelsene representerer: Representerer de ståkarakterer, toppkarakterer eller gjennomsnittskarakterer?

Å predikere et læringsutbytte er altså vanskelig fordi de kan *oppfattes* ulikt, og følgelig *iverksettes* ulikt og *erfares* ulikt. Til tross for at de fleste har et *pragmatisk* forhold til læringsutbyttene, virker det uklart hvilket nivå de beskriver, hvordan de burde vurderes samt krevende å nå innenfor gitte rammevilkår. *Prinsipielt* sett er det vanskelig å predikere hvilket læringsutbytte studentene har etter endt utdanning. Dette vil kunne variere blant annet basert på tidligere læringserfaringer og studentenes egenarbeid. Det reelle læringsutbyttet kan derfor både være større, mindre eller annerledes enn det som er tiltenkt. Ut fra et dannelsesteoretisk ståsted kan et forutbestemt læringsresultat sies å være begrensende – hva om studentene overgår det forutbestemte utbyttet? Å forutsi et læringsutbytte kan således sies å gjøre studentene til *tilskuere* framfor *deltakere* i sin egen utdanning.

6.2.3 Lokal forventingsstyring

Rammeverket kan sies å være en måte å regulere og systematisere utdanning fra et overnasjonalt europeisk nivå til et nasjonalt nivå, og videre til et lokalt nivå. Som belyst i det foregående, kan NKR sies å være en kamuflert form for målstyring ved at læringsutbytte artikuleres og blir styrende. *Direkte* forfekter ikke rammeverket noen av sidene ved læreplanens «Janusansikt». Det har verken som mål å prege læreplanene i retning av å bli *politiske manifest* eller *styringsdokumenter*: Direkte gir ikke NKR innholdsføringer til læreplanene, og det er faktisk direkte uttalt at det vil rette oppmerksomheten vekk fra undervisningssiden av opplæringen. *Indirekte* kan det derimot hende at NKR kan gjøre det enklere å gjøre læreplanene til politiske manifest på institusjonsnivå ved at læringsutbyttebeskrivelsene formidles på en ryddig og forenklet måte. Jeg vil hevde at NKR således legger til rette for *lokal forventingsstyring* internt ved institusjonene ved at læreplanene beskrives gjennom forventninger mot resultatsiden av utdanningen.

På samme vis som myndighetene bruker rammeverket til å styre utdanningssystemet nasjonalt gjennom *forventninger* til institusjonene, ligger det også til rette for at dette kan skje *lokalt*. Det blir med andre ord enkelt for ledelsen å beskrive hva studieprogrammer og emner skal føre til gjennom å formulere læringsutbytter som de *forventer* blir oppnådd. Rammeverkets læringsutbyttebeskrivelser impliserer en ny måte å legitimere undervisningen på, og det kan

altså virke som at det fører til en slags lokal forventningsstyring. NKR kan følgelig sies å skrive seg inn i tidsånden *the age of accountability*. Læringsutbyttene er bestemt, og de skal realiseres. Det kan imidlertid være krevende å sikre at undervisningen summerer seg opp til riktig total, altså beskrevet læringsutbytte. Det virker dessuten uklart hvem som egentlig har ansvar for at læringsutbyttet realiseres. Hvem gjøres ansvarlig? Er det institusjonens, de faglige ansattes eller studentens ansvar at kandidatene har det læringsutbyttet de skal ha etter endt utdanning? Hvem som gis dette ansvaret virker lite tematisert ved institusjonene. Fører læringsutbyttene på denne måten til en ansvarsforvitring? I siste rekke er det den enkelte som må *lære*, men hvilket ansvar har institusjon og lærere for at den enkelte får det utbyttet den skal? Selv om ansvarliggjøringen kan sies å være uuttalt, er en ting tydelig: På undervisningsnivå får forventningsstyringen konsekvenser. Hva utdanningene skal føre til er tydelig artikulert, men *hvordan* utdanningene skal summeres opp til tenkte total er mindre artikulert, og dermed blir det krevende på undervisningsnivå å realisere utbyttene. Den lokale forventningsstyringen kan slik sett sies å gjøre utdanningene kun *tilsynelatende* oversiktlige. Læreplanene blir oversiktlige *utad*, mens de *innad* blir uoversiktlige styringsdokumenter for lærenes undervisning.

6.2.4 Når standardisering møter kontekst

Selve poenget med kvalifikasjonsrammeverk som konsept er at det er kontekstløst. Det må det nødvendigvis være for å kunne omfavne alle slags kvalifikasjoner i et overordnet rammeverk. Læringsutbyttebeskrivelsene i rammeverket er derfor såkalt *generiske* – de refererer ikke til et bestemt utbytte. Ved å være overordnet og generelt er tanken at man vil kunne omfavne ulike kvalifikasjoner på en enhetlig måte i samme struktur, overnasjonalt i Europa, nasjonalt og lokalt. Kvalifikasjonsrammeverket kan sies å bidra til en læreplanforståelse hvor *global standardisering* går framfor *lokal differensiering*. NKR plasserer således alle læreplandiskursene som ble presentert i kapittel 3.1.2 inn i en og samme diskurs. Både offisersutdanningen og grunnskolelærerutdanningen kan sies å ha mange fellestrekk med den *yrkesbaserte læreplandiskursen*. Dette til tross for at noen av fagene kan sies å være mer *disiplinorienterte*, som pedagogikk (Karseth 2006). Kvalifikasjonsrammeverket tar derimot ikke hensyn til hva slags læreplantilnærming ulike utdanninger har hatt tradisjon for. Jeg vil hevde at NKR ikke samsvarer fullt ut med de tidligere presenterte diskursene, og derfor hevde at rammeverket kan leses om en ny, fjerde form for diskurs, som jeg har valgt å kalle *en standardisert læreplandiskurs*:

En standardisert læreplandiskurs Drivkraft: internasjonal mobilitet, sysselsettbarhet, likhet, system, standardisering (administrativ legitimering)			
<i>Struktur</i>	<i>Innhold</i>	<i>Undervisnings- og læringsformer</i>	<i>Ønsket resultat</i>
- Nivå - Faste kategorier	- Arbeidsmarkedsrelatert	- Individ og studentrelatert	- Læringsutbytte - Transparens og overførbare kompetanse

Jeg vil påstå at NKR kan betraktes som en *standardisert* læreplandiskurs. Den kan sees som en videreføring av den *poengbaserte* diskursen. Drivkraften bak rammeverket som læreplanmodell kan sies å være mobilitet, sysselsettbarhet, likhet, system og standardisering, samt å være administrativt legitimert. Hva innholdet i utdanningen skal være er relatert til arbeidsmarkedet, strukturert gjennom ulike nivå og faste kategorier. Undervisningen blir individ- og studentrelatert med mål om å oppnå tydelige og overførbare læringsutbytter. Gjennom å standardisere måten læreplaner skrives på med utgangspunkt i en slik tankegang, er tanken at utdanninger vil kunne sammenlignes og kvalifikasjoner tydeliggjøres, slik at de kan overføres fra én kontekst til en annen. NKR skal slik bidra til bedret kommunikasjon og tydeliggjøring av utdanningene. Man kan imidlertid stille spørsmål ved om en slik standardisering synliggjør eller usynliggjør ulike utdanningers kjennetegn.

Hva skjer i møtet mellom et standardisert rammeverk og ulike kontekster? I undersøkelsen kom det frem at for både offisers- og grunnskolelærerutdanningen, som begge er profesjonsutdanninger, var det fornuftig å dele inn utdanningen i *kunnskaper* og *ferdigheter*. Flere påpekte at dette tydeliggjorde at utdanningene deres tradisjonelt avhenger av både *teori* og *praksis*. Det er mulig at dette er annerledes ved utdanninger med andre læreplan- og kunnskapstradisjoner. Inndelingen i kategorien *generell kompetanse*, fremsto derimot som mindre logisk og fornuftig. Kategorien ble tolket og ilagt ulikt innhold, og kan således sies å usynliggjøre, framfor å synliggjøre utdanningen. Ved begge institusjonene var det i tillegg veldig mange andre konkurrerende kategoriseringer av utdanningene - ved grunnskolelærerutdanningen blant annet *profesjonstemaer*, og ved offisersutdanningen et lederutviklingskonsept med fire *kompetanseområder*. Begge institusjonene deler med andre ord inn utdanningene sine på flere måter enn kun gjennom kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse, noe som kan indikere at kategoriene ikke er tilstrekkelig utfyllende og logiske for utdanningene.

Ved begge profesjonsutdanningene er det stort sett *logisk* at læringsutbyttebeskrivelsene fokuserer på hva studentene skal kunne ved endt utdanning. Årsaken til det er at studentene skal ut i yrker som det er viktig at de mestrer umiddelbart etter endt utdanning. Samtidig uttrykkes det bekymring for at vesentlige sider ved deres utdanninger ikke kan beskrives som læringsutbytte, og følgelig fryktes det at disse sidene *marginaliseres* og *reduseres* ved at de ikke omfavnes av læringsutbyttebeskrivelsene. Læringsutbyttebeskrivelene kan på slik sett bidra til å redusere *kompleksiteten* i utdanningene. Mange informanter fremhever imidlertid at kompleksiteten og de marginaliserte sidene likevel forsøkes å ivaretas, til tross for at dette ikke uttrykkes gjennom utbyttene. I hvilken grad læringsutbyttene faktisk samsvarer med utdanningene kan man således sette spørsmålstegn ved. At det er krevende å favne de ulike sidene til utdanningene gjennom læringsutbytter, kommer blant annet til syne gjennom et ulikt antall og ulik form for læringsutbytter ved de ulike institusjonene.

Rammeverkets standardisering kan sies å forsterke den påståtte politiske *ubestemtheten* det hevdes at profesjonsutdanninger utsettes for i dag, som omtalt i kapittel 2.2.

Utdanningsmyndighetene ønsker på den ene siden å regulere profesjonsutdanningene gjennom forskrifter, rammeplaner og nasjonale retningslinjer, for å sikre at de er relevante yrkesforberedende utdanninger. Samtidig forventes det at utdanningsinstitusjonene framstår som autonome institusjoner tuftet på ideer om akademisk frihet (Karseth 2012:84-85).

Rammeverket kan forstås i forlengelse av dette: Myndighetene både regulerer gjennom det, samtidig som de forsøker å gi frihet til å oppfylle denne reguleringen. Det er forståelig at rammeverkets standardisering kan bli noe *ubestemmelig* i møte de institusjonelle kontekstene. Institusjonene får frihet til å tilpasse det fastsatte rammeverket til utdanningene sine etter beste evne, men rammeverket kan imidlertid sies kun å gi institusjonene *delvis* autonomi. Institusjonelle behov må tilpasses de rammene kvalifikasjonsrammeverket setter, framfor at de institusjonelle behovene blir bestemmende for læreplanutformingen. Man kan undres over hva som legger forholdene best til rette for å realisere læring: At myndighetene regulerer gjennom et standardisert rammeverk, eller at utdanningene gis profesjonell frihet til å forme læreplanene de selv skal bruke? Til tross for stor grad av regulering og standardisering virker det som at institusjonene, basert på profesjonelt skjønn, forsøker å bevare også de sidene ved utdanningene sine som ikke omfavnes av rammeverket, men som likevel er essensielle ved utdanningene deres. Rammeverket gjør således utdanningene kun *tilsynelatende* oversiktlige, fordi standardiseringen kan kamuflere hvordan utdanningene egentlig praktiseres.

7 Avslutning

Utdanning er viktig, men også vanskelig. Det er *viktig* fordi det kan sies å være en nøkkelfaktor for å forme samfunnet i en ønskelig retning. Samtidig er det nettopp *vanskelig* å avgjøre hvilken retning som er ønskelig for samfunnet, og på hvilken måte utdanning kan bidra til å forme samfunnet i en slik retning. Utdanning skal altså dekke ulike og ikke nødvendigvis samsvarende behov som det er krevende vite hvordan man best dekker. Følgelig er det forståelig at utdanningssystemet kontinuerlig utsettes for endringer som har som mål å forbedre sider ved utdanningssystemet som ikke fungerer.

Fordi utdanningssystemet kan sies å være svært komplekst, kan det være vanskelig å forbedre utdanningssystemet på alle områder samtidig. Når man ønsker å forbedre utdanning på *ett område*, får det ofte *konsekvenser* for *andre områder*. Utdanningssystemet er nettopp et *system* som består av ulike deler som på ulikt vis henger sammen. Når man forandrer én del av systemet, får det nødvendigvis konsekvenser for de øvrige delene. Alle som har forsøkt å bake et brød, vet at de ulike ingrediensene henger sammen. Selv om en justering av en ingrediens kan være velment, vil det få konsekvenser for de øvrige. Hvis man eksempelvis bruker grovere mel for å få et sunnere brød, blir det vanskeligere å få brødet til å heve. Når man gjør justeringer i utdanningssystemet, kan det derimot være vanskelig å ha blikk for hvilke konsekvenser forbedring av en del av systemet får for de øvrige delene.

Kvalifikasjonsrammeverket er innført med hensikt å forbedre særlig *ett område*: Å gjøre utdanningssystemet *tydeligere* og mer *oversiktlig*. Målet med rammeverket er å bedre *kommunikasjonen* om utdanningssystemet ved å beskrive kvalifikasjoner enhetlig gjennom en overordnet modell. Til forskjell fra mange andre endringer, kan kvalifikasjonsrammeverket sies å være omfattende fordi det omfavner hele utdanningssystemet fra grunnskole til doktorgrad. En slik omfangsrik ønsket forbedring vil kunne føre til positive endringer, men kan samtidig få uintenderte konsekvenser for utdanningssystemet.

7.1.1 Sammenfatning

Denne studien har undersøkt hvordan intensjoner ved rammeverket blir transformert gjennom implementeringen på institusjonsnivå. Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan tolker og vurderer utvalgte utdanningsinstitusjoner nasjonalt*

kvalifikasjonsrammeverk, og hvordan operasjonaliserer og legitimerer de læreplanarbeidet sitt i henhold til dette?

Problemstillingen er belyst gjennom en redegjøring av studiens relevante kontekst, kvalifikasjonsrammeverket og valgte profesjonsutdanninger, samt gjennom en redegjørelse og drøfting av læreplanteori med et spesielt fokus på begrepsfesting av feltet, historiske utviklingstrekk og implementeringsproblematikk. Videre er problemstillingen belyst gjennom studiens empiriske undersøkelse. Til sammen ti informanter, fra både leder- og undervisningsnivå, ved offisersutdanningen og grunnskolelærerutdanningen, ble intervjuet med utgangspunkt i undersøkelsens forskningsspørsmål. Intervjuene ble analysert, og funnene som belyser problemstillingen presentert, i analysekapittelet. Basert på undersøkelsens teoretiske innramming og den relevante konteksten, ble funnene deretter drøftet i kapittel 6. Jeg diskuterte i på hvilket vis undersøkelsen kan gi en utvidet forståelse av kvalifikasjonsrammeverket, gjennom implementeringen av det ved valgte institusjoner. På bakgrunn av dette vil jeg i det kommende presentere det jeg vil hevde er studiens *hovedfunn*.

7.1.2 Hovedfunn

I denne studien har jeg gjort særlig fire viktige oppdagelser:

Inkonsistens mellom intensjon og implementering

For det første tyder denne undersøkelsen på at det er *inkonsistens mellom intensjon og implementering*. Det er altså ikke samsvar mellom myndighetenes intensjoner med innføringen av NKR, og implementeringen av det på institusjonsnivå. Dette gjelder hvordan og fra hvilket perspektiv rammeverket fremstilles, og hvilke implikasjoner det har. Myndighetene ser utdanningssystemet i et *eksternt* perspektiv, og kan sies å ha innført rammeverket for å *systematisere* utdanningssystemet og å få det til å samsvare med andre overnasjonale systemer. De betoner at innføringen ikke skal endre utdanningssystemet, men beskrive det på en ny måte. Av undersøkelsen kommer det derimot frem at institusjonene primært både tolker, operasjonaliserer, legitimerer og vurderer rammeverket fra et *internt* perspektiv. De er opptatt av hvordan de skal få NKR til å fungere gjennom å *endre læreplanene*, og følgelig også hvordan det *bedrer* utdanningene deres.

Kvalifikasjonsrammeverket blir en ufullstendig læreplanmodell

Undersøkelsen belyser for det andre at det virker som at kvalifikasjonsrammeverket *blir en ufullstendig læreplanmodell*. NKR er ikke innført for å endre utdanningssystemet, og ikke

primært rettet mot utdanningsinstitusjonenes læreplaner. Likevel virker det som om rammeverket *blir* en ny læreplanmodell for institusjonene, ved at det gir institusjonene nye føringer for hvordan læreplanene deres skal skrives. NKR fremstår dessuten som en *ufullstendig* læreplanmodell ved at det kun berører enkelte av læreplanens hovedområder. Følgelig ser det ut til at det i stor grad blir opp til institusjonene, og særskilt lærerne, å skape god didaktisk sammenheng mellom læringsutbyttene og øvrige didaktiske forhold.

Operasjonaliseringsproblemer på undervisningsnivå

For det tredje tyder undersøkelsen på at rammeverket medfører *operasjonaliseringsproblemer på undervisningsnivå*. På undervisningsnivå synes det å være krevende for lærerne å omsette mange læringsutbytter til *fungerende undervisning*: Det er uklart hvordan mange elementer ved NKR skal *tolkes*, blant annet læringsutyttebeskrivelsene og generell kompetanse, og de konkrete, bestemte læringsutbyttene. Dessuten virker det krevende å operasjonalisere flere læringsutbytter fordi de ikke er satt i en didaktisk sammenheng med fullgode rammer. Det skal sies at utfordringer med å nå læringsmål ikke nødvendigvis er spesielt for NKR. Det virker imidlertid som at rammeverket kompliserer dette. Det er innført som et nytt begrepsapparat og et nytt system uten at det direkte er ønsket, og verken drøftet eller tematisert i fullstendig grad ved institusjonene.

Tilsynelatende oversiktlige og muligens marginaliserte utdanninger

Undersøkelsen tyder for det fjerde på at de nevnte implementeringsutfordringene gjør utdanningene kun *tilsynelatende oversiktlige og muligens marginaliserte*. Intensjonene med kvalifikasjonsrammeverket er å gjøre utdanningssystemet mer oversiktlig, ved å beskrive alle kvalifikasjoner gjennom samme kriteriesett på tvers av ulike utdanninger.

Implementeringsutfordringene kan imidlertid tyde på at det ikke er alle kvalifikasjoner som lar seg beskrive på samme enhetlige måte. På grunn av dette kan kvalifikasjonsrammeverket tenkes å bidra til å *tilsløre* utdanningers særpreg ved at utdanningene ikke hovedsakelig beskrives ut fra *profesjonelle hensyn*, men med utgangspunkt i rammeverket. Ved institusjonene er det flere som bekymrer seg for at rammeverket utgir seg for å kunne beskrive alle kvalifikasjoner, mens det i realiteten utelater mange viktige sider ved utdanningene deres. Følgelig frykter de at rammeverket kan bidra til å *marginalisere* og *redusere* viktige sider ved de ulike utdanningene. Rammeverket gjør sånn sett utdanningssystemet kun *tilsynelatende* oversiktlig, både fordi det faktisk ikke favner

utdanningenes kompleksitet, og fordi operasjonaliseringen på undervisningsnivå gjør det uvisst om læringsutbyttene faktisk er reelle beskrivelser.

Oppsummert kan det sies at kvalifikasjonsrammeverket er ment å bedre spesielt *én side* ved utdanningssystemet: Å tydeliggjøre kommunikasjonen om det. Imidlertid fremstår det som usikkert om NKR bidrar til dette, fordi overnevnte implementeringsutfordringer gjør at det blir et gap mellom formulerings- og realiseringsarenaen. Samtidig virker det som kvalifikasjonsrammeverket fører med seg andre, og potensielt *negative konsekvenser* ved at viktige sider ved utdanningene muligens *marginaliseres* og læringsprosesser *trivialiseres*. Kvalifikasjonsrammeverket kan sies å devaluere læreplanens betydning ved ikke å anerkjenne at det å skrive læreplanene på en ny måte vil endre utdanningene. NKR ser dessuten ikke ut til å være designet for å være en fullgod, helhetlig didaktisk læreplanmodell. Det virker med andre ord ikke som at rammeverket hovedsakelig er innført med *pedagogiske hensikter*.

7.1.3 Fremtidige diskusjoner og implikasjoner

Hvorvidt utfordringene med å implementere kvalifikasjonsrammeverket, som denne studien har belyst, kun er barnesykdommer eller et kronisk sykdomsbilde, er vanskelig å si. Det er med andre ord ikke lett å vite om utfordringene kun skyldes at kvalifikasjonsrammeverket er nytt og ikke riktig innarbeidet ennå, eller om problemene er mer grunnleggende. Denne studien er naturligvis ikke omfattende nok til å kunne besvare dette spørsmålet. Studien kan hovedsakelig betraktes som en kontekstualisering av kvalifikasjonsrammeverket.

Undersøkelsen belyser implementeringen av rammeverket på institusjonsnivå ved offisersutdanningen på KS og grunnskolelærerutdanningen på HiOA, men kan ikke besvare hvordan rammeverket implementeres for øvrig. På samme måte som at det var forskjeller mellom implementeringen ved valgte utdanninger, vil det sannsynligvis kunne være stor variasjon i innføringen av rammeverket ved andre utdanninger. Derfor bør det forskes videre på både innføringen og virkningene av kvalifikasjonsrammeverket blant flere, og gjerne ulike typer, institusjoner og utdanninger.

Det er behov for ulik forskning på kvalifikasjonsrammeverket. Det hadde eksempelvis vært interessant å granske implementeringen av NKR ved ulike universitetsstudier. Det er videre viktig å påpeke at denne studien kun har undersøkt hvordan aktører på leder- og undervisningsnivå uttrykker hvordan de mener rammeverket er funksjonelt og dysfunksjonelt. Det er behov for studier som empirisk gransker de reelle effektene av omskrivingen av

rammeverket. Hvordan erfarer studentene undervisningen? Samsvarer det faktiske læringsutbyttet med det formulerte? Denne studien har ikke hatt rammer til å kunne gå i dybden og analysere læreplanene til institusjonene. Likevel skimter jeg konturene av at læreplanene operasjonaliseres ulikt i forhold til NKR. Det er også behov for dokumentanalyser av hvordan ulike læreplandokumenter utformes i tråd med rammeverket. Hva slags læreplanttekster får man? På hvilken måte er disse endret etter innføringen av rammeverket?

Selv om denne undersøkelsen har et for lite utvalg til å kunne generalisere funnene ut over de gitte kontekstene, kan studien sies å belyse noen potensielle fallgruver ved kvalifikasjonsrammeverket. Følgelig vil jeg hevde at studien har enkelte *implikasjoner*. Det kan tenkes at styringsdirektiv som retter seg mot utdanningssystemet både bør innføres, og begrunnes, ut fra pedagogiske hensyn og i nær kontakt med berørte profesjonelle aktører. Fordi, som denne studien har belyst, utdanning og læring er krevende: Endringer på ett område kan sjelden isoleres og får ofte konsekvenser for andre områder. Når man endrer en så sentral side ved opplæring som *læreplanen* kan sies å være, bør disse endringene være begrunnet ut fra *pedagogiske hensyn*. Dette bør kanskje *utdanningsmyndighetene* fokusere og huske på før fremtidige vedtak fattes. Fordi utdanning og læring er komplekst, kan det være farlig å dyrke et overforenklet utdanningssystem ved at gapet mellom formulerings- og realiseringsarenaen kan bli større enn nødvendig. *Utdanningsinstitusjonene* bør huske på nødvendigheten av å gi *tid og rom* for skolens kanskje viktigste og vanskeligste aktivitet, nemlig relasjonen mellom *undervisning og læring*. Det hjelper lite at læreplanene samsvarer med et overordnet rammeverk, hvis studentene ikke lærer de de burde. Det er etter min mening viktig å gi fokus til den, tross alt, læringsfremmende aktiviteten *undervisning*. Å ta *læreplanen* seriøst krever at man tar *pedagogisk problematikk* på alvor, noe som kan tenkes å være viktig både utdanningsmyndigheter og utdanningsinstitusjoner. Det hevdes at:

Behovet for kunnskap om læreplanfeltet er stort. Vi trenger kunnskap om, forståelse for og innsikt i mekanismer og aktører i utviklingen og implementeringen av en læreplan. Da kan vi ikke nøye oss med undersøkelser med utgangspunkt i myndighetenes formulerte intensjoner. Vi må søke bortenfor dem (Engelsen 2003:253-254).

Denne studien har nettopp ønsket å søke bortenfor myndighetenes intensjoner ved å utforske implementeringsutfordringer på institusjonsnivå. Studien kan tyde på at det er nødvendig å generere kunnskap om dette, og derfor håper jeg at undersøkelsen kan inspirere til fremtidige studier på området.

Litteraturliste

Aamodt, Per, Trine S Prøitz, Elisabeth Hovdhaugen & Bjørn Stensaker (2007).

Læringsutbytte i høyere utdanning: En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer, Rapport 40/2007. Oslo: NIFU STEP

Aasen, Petter, Jorun Møller, Ellen Rye, Eli Ottersen, Trine S, Prøitz & Frøydis Hertzberg

(2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*, Rapport 20/2012. Oslo: NIFU

Arbeidsgruppe (2007). *Forslag til nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for kvalifikasjoner i*

høyere utdanning. Lastet ned 24.4.2013 fra: http://www.regjeringen.no/Upload/KD/Hoeringsdok/2007/200703620/Rapport_Forslag_til_nasjonalt_rammeverk_for_kvalifikasjoner_i_hoeyere_utdanning.pdf.pdf

Ball, Stephen J. (2003). «Teacher's soul and the terrors of performativity». I: *Journal of Education Policy*. 18 (2), 215-228

Biggs, John (2003). *Teaching for Quality Learning at University -What the student does*

(Second Edition). Philadelphia: The Society for Research into Higher Education & Open University Press

Bloom, Benjamin S. (red.) (1956). *Taxonomy of educational objectives- the Classification of*

Educational Goals – Handbook I: Cognitive domain. New York: Longmans, Green and Co.

Dale, Erling L. (2008). *Fellesskolen- skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Dale, Erling L., Britt U. Engelsen & Berit Karseth (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner,*

forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform. Sluttrapport. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt UiO

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for*

samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Lastet ned 3.2.2013 fra:

<https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som->

PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2001). *St. meld. nr. 27 (2000-2001) Gjør din plikt- krev din rett, kvalitetsreform av høyere utdanning*. Lastet ned 4.1.2013 fra: <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20002001/027/PDFA/STM200020010027000DDDPDFA.pdf>

Det kongelige kunnskapsdepartementet (2008). *St.meld. nr. 14 (2008-2009) Internasjonalisering av høyere utdanning*. Lastet ned 9.1.2013 fra: <http://www.regjeringen.no/pages/2152661/PDFS/STM200820090014000DDDPDFS.pdf>

Eisner, Elliot (1994). *The Educational Imagination*. New York: MacMillan College Publishing Company

Engelsen, Britt U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Engelsen, Britt U. (2009). «Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av kunnskapsløftet og LK 06». I: Dale, Erling L. (red.) *Læreplan: Et forskningsperspektiv* (s. 62-116). Oslo: Universitetsforlaget

Engelsen, Britt U. (2012). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* (6. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk

Forsvaret (2013). *Krigsskolen*. Lastet ned 24.4.2013 fra: <http://hogskolene.forsvaret.no/krigsskolen/Sider/krigsskolen.aspx>

Gard, Eilef J. & Wadel, Carl Cato (2012). «"Det er ikkje dansen i seg sjøl som er problemet, men at han føre meg seg." En diskusjon av undervisning i lys av kvalifikasjonsrammeverket». I: Hoel, Torlaug L., Brit Hanssen & Dag Husebø (red.) (2012) *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press – spenninger i høyere utdanning* (s. 205-219). Trondheim: Tapir akademisk forlag

Goodlad, John (1979). «The Scope of the Curriculum Field». I: Goodlad, John (red.) *Curriculum Inquiry The Study of Curriculum Practice* (s. 17-42). New York: McGraw-Hill Book Company

- Goodlad, John, Frances Klein & Kenneth Tye (1979). «The Domains of Curriculum and Their Study». I: Goodlad, John (red.) *Curriculum Inquiry The Study of Curriculum Practice* (s-43-77). New York: McGraw-Hill Book Company
- Grek, Sotiria, Martin Laen, Bob Lingard, Jenny Ozga, Risto Rinne, Christina Segerholm & Hannu Simola (2009). «National policy brokering and the construction of the European Education Space in England, Sweden, Finland and Scotland». I: *Comparative Education*. 45(1), 5-21
- Grimen, Harald (2008a). «Profesjon og kunnskap». I: Molander, Anders & Terum, Lars I. (red.) *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget
- Grimen, Harald (2008b). «Profesjon og profesjonsmoral». I: Molander, Anders & Terum, Lars I. (red.) *Profesjonsstudier* (s. 144-160). Oslo: Universitetsforlaget
- Gundem, Bjørg B (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori – en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gundem, Bjørg B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gundem, Bjørg B. (2011). *Europeisk didaktikk – tekning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gynnild, Vidar (2011). «Kvalifikasjonsrammeverket: Begreper, modeller og teoriarbeid». I: *Uniped*, årgang 34, 2/2011, 18-32
- Haakstad, Jon (2010). «Nytt paradigme - også for kvalitetssikring?» I: *Uniped*, årgang 22, 2/2010, 60-70
- Haakstad, Jon (2011). «Læringsutbytte: begrepets anvendelighet i kvalitetsvurdering av høyere utdanning». I: *Uniped*, årgang 34, 4/2011, 72-81
- Harrow, Anita J (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain: a guide for developing behavioral objectives*. New York: David McKay Company
- Hjardemaal, Finn (2011). «Vitenskapsteori». I: Kleven, Thor Arnfinn (red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utgave) (s. 179-216). Oslo: Unipub

- Hodgson, Janet, Wenche Rønning & Peter Tomlinson (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring – En studie av lærerens praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet, Sluttrapport*. NF-rapport nr. 4/2012. Bodø: Nordlandsforskning
- Hopmann, Stefan Thomas (2008). «No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability». I: *Journal of Curriculum Studies*. 40(4), 417- 456
- Høgskolen i Oslo og Akershus (2013a). *Om Høgskolen i Oslo og Akershus*. Lastet ned 14.4.2013 fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA>
- Høgskolen i Oslo og Akershus (2013b). *Grunnskolelærer og allmennlærer*. Lastet ned 14.4.2013 fra [http://www.hioa.no/Studier/LU/Firearige-studier/larer/\(language\)/nor-NO](http://www.hioa.no/Studier/LU/Firearige-studier/larer/(language)/nor-NO)
- Karlsen, Gustav E. (2010). «Kvalifikasjonsrammeverk- virkemiddel for kvalitet eller ensretting?». I: *Uniped*, årgang 33, 3/2010, 5-17
- Karlsen, Gustav E. (2011a). *Utdanning, styring og marked – Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt samfunn* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Karlsen, Hilde (2011b). *Klare for arbeidslivet – en drøfting av metodiske utfordringer for måling av læringsutbytte i høyere utdanning*. Rapport 42/2011. Oslo: NIFU
- Karseth, Berit (2006). «Reformer i høyere utdanning: nye student og lærerroller». I: Strømsø, Helge I., Kirsten Hofgaard Lycke og Per Lauvås (red.) *Når læring er det viktigste – undervisning i høyere utdanning* (s. 57-71). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Karseth, Berit (2008). «Qualifications frameworks for the European higher education area – a new instrumentalism of “much ado about nothing”?». I: *Utbildning & demokrati*, Vol 17, no. 2, 52-72
- Karseth, Berit & Sivesind, Kirsten (2009). «Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner». I: Dale, Erling L. (red.) *Læreplan: Et forskningsperspektiv* (s. 23-61). Oslo: Universitetsforlaget
- Karseth, Berit (2012). «Profesjonsutdanning og profesjonsfag: Mellom kunnskapstradisjoner og kunnskapspolitik». I: Hoel, Torlaug L., Brit Hanssen & Dag Husebø (red.) (2012)

- Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press – spenninger i høyere utdanning* (s. 77-97). Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Kleven, Thor Arnfinn (2002). «Ikke-eksperimentelle design». I: Lund, Thorleif (red.) *Innføring i forskningsmetodologi* (s.265-287). Oslo: Unipub
- Kleven, Thor Arnfinn (2011a). «Forskning og forskningsresultater». I: Kleven, Thor Arnfinn (red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utgave) (s. 9-27). Oslo: Unipub
- Kleven, Thor Arnfinn (2011b). «Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmål om begrepsvaliditet». I: Kleven, Thor Arnfinn (red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utgave) (s.85-101). Oslo: Unipub
- Krathwohl, David R., Benjamin S. Bloom & Bertram B. Masia (1964). *Taxonomy of Educational objectives – the classification of Educational Goals, Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Company
- Krigsskolen (2012). *Studiehandbok Krigsskolen 2012-2013, Bachelor i militære studier – ledelse og landmakt treårig utdanning*. Lastet ned 3.1.2013 fra: <http://hogskolene.forsvaret.no/krigsskolen/student-ved-krigsskolen/studiehandbok/Documents/Studieh%C3%A5ndbok%20Krigsskolen%20operativ%202012-13.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2008). *St. meld. nr. 14 (2008-2009) Internasjonalisering av utdanning*. Lastet ned 10.1.2013 fra: <http://www.regjeringen.no/pages/2152661/PDFS/STM200820090014000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning*. Lastet ned 2.1.2013 fra: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)* Lastet ned 2.1.2013 fra: <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Internasjonalt/UNESCO/NasjonaltKvalifikasjonsrammeverk200612.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Tilstandsrapport Høyere utdanning 2013*. Lastet ned 15.5.2013 fra: <http://www.regjeringen.no/pages/38323295/F-4284BHele.pdf>

Kunnskapsdepartementet (u.å.). *Satsningsområder*. Lastet ned 10.1.2013 fra:

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/bolognaprosessen/satsningsomrader.html?id=415748

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk

Kvernbekk, Tone (2002). «Vitenskapsteoretiske perspektiver». I: Lund, Thorleif (red.) *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-73). Oslo: Unipub

Labaree, David (2009). «Educational Formalism and the Language of Goals in American Education, Educational Reform, and Educational History». I: Smeyers, Paul & Depaepe, Marc (red.) *Educational Research: Proofs, Arguments, and Other Reasoning's* (s. 41-60). Dordrecht: Springer Netherlands

Langfeldt, Gert (2010). «Didaktikk: Analytiske distinksjoner for å forstå undervisning». I: Midtsund, Jorunn og Wilberg, H. Mi. (red.). *Didaktikk- Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 113-129). Oslo: Cappelen

Levin, Ben (2008). «Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools». I: Connelly, Michael F., Ming Fang He & JoAnn Phillion (red.) *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (s. 7-24). Toronto: Sage

Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag

Lund, Thorleif (2002a). «Ekte-eksperimentelle design». I: Lund, Thorleif (red.) *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 185-219). Oslo: Unipub

Lund, Thorleif (2002b). «Metodiske prinsipper og referanserammer». I: Lund, Thorleif (red.) *Innføring i forskningsmetodologi* (s.79-125). Oslo: Unipub

Lundgren, Ulf P. (1979). *Att organisera omvärlden – en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: LiberFörlag

- McEneaney, Elisabeth & Meyer, John W. (2000). «The Content of the Curriculum An Institutional Perspective». I: Hallinan, Maureen T. (red.) *Handbook of the Sociology of Education* (s. 189-211). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers
- Molander, Anders & Terum, Lars I. (2008). «Profesjonsstudier – en introduksjon» I: Molander, Anders & Terum, Lars I. (red.) *Profesjonsstudier* (s. 13-28). Oslo: Universitetsforlaget
- Olsen, Johan P. (2007). «Mellom økonomi og kultur: Det europeiske universitet i endring». I: *Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift*, årgang 23, 3/2007, 267-287
- Ottersen, Gunnar (2011). «Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk – riktig intensjon, men feil virkemiddel». I: *Uniped*, årgang 34, 4/2011, 34-47
- Ottersen, Gunnar (2012). «Ny plan for bachelor i økonomi og administrasjon uten vitenskapelig forankring». I: *Uniped*, årgang 35, 2/2012, 5-17
- Pettersen, Roar C. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning- innføring i problem og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Popkewitz, Thomas S.(2009). «Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: the reason of reason». I: *Journal of Curriculum Studies*, 41: 3, 301- 319
- Reid, William A. (1999). *Curriculum as Institution and Practice – essays in the Deliberative Tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum associates
- Sarwar, Maryam (2012). *En analyse av Politihøgskolens læreplan i etterforskningsemnet* Akademisk avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo
- Skjervheim, Hans (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Forlaget Tanum-Norli A/S
- Skodvin, Arne, Gunnar Handal, Kirsten H. Lycke & Tone D. Solbrekke (2012). «Føyelege eller bøyelege? Universitetspedagogers roller i implementeringen av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk». I: *Uniped*, årgang 35, 2/2012, 18-31
- Smeby, Jens-Christian (2008). «Profesjon og utdanning». I: Molander, Anders & Terum, Lars I. (red.) *Profesjonsstudier* (s. 87-102). Oslo: Universitetsforlaget

- Spillane, James & Burch, Patricia (2006). «The institutional Environment and Instructional Practice: Changing Patterns of Guidance and Control in Public Education». I: Meyer, Heinz-Dieter & Rowan, Brian (red.) *The New Institutionalism in Education* (s. 87-102). Albany : State University of New York Press
- Stenhouse, Lawrence (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann
- Tyler, Ralph W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press
- Tyler, Ralph W. (2011). «Grunnprinsipper for læreplan og undervisning» I: Dale, Erling L. (red.) *Om utdanning – klassiske tekster* (s. 81-111). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Young, Michael F. D. (2003). «National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: a comparative perspective». I: *Journal of Educations and Work*, Vol. 16, No. 3, 223-237
- Young, Michael (2007). «Qualifications frameworks: some conceptual issues». I: *European Journal of Education*, Vol. 42, No. 4, 445-457
- Young, Michael (2008). «Towards a European qualifications framework: some cautionary observations». I: *Journal of European Industrial Training*, Vol. 32, No. 2/3, 127-137
- Young, Michael (2010). «Qualifications Frameworks and their role in Reform of Education and Training». I: Peterson, Penelope, Eva Baker & Barry McGaw (red.) *International encyclopaedia of education (volume 8)* (s. 476-481). Oxford: Elsevier Science
- Østrem, Sissel (2011). «Den nye grammatikken i høgere utdanning med *læringsutbytte* som eksempel». I: *Uniped* 1/2011, 34-43

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD

Vedlegg 2: Intervjuguide ledernivå

Vedlegg 3: Intervjuguide undervisningsnivå

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Beien
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@red.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Britt Ulstrup Engelsen
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 30.01.2013

Vår ref: 32905 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32905	Læreplanarbeid i lys av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Britt Ulstrup Engelsen
Student	Martine Løkholm

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Ade Alvheim

Hildur Thorarensen

Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Martine Løkholm, Frognersterveien 3 A, 0775 OSLO

Antelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. red@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 58 19 07. kjennsvara@ntnu.no
TRONHØJ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 35. rednas@uol.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32905

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.09.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres, og lyd- og video-opptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2: Intervjuguide ledernivå

Forskningsspørsmål:	Intervjuspørsmål:
<p>Bakgrunn</p> <p>og</p> <p>Begrepsforståelse/ bakgrunnskunnskap:</p>	<p><u>Bakgrunn om person:</u></p> <p>0.1. Du har stillingen som ... på ...skolen. Hva er dine arbeidsoppgaver og ansvarsområder?</p> <p>0.2. Hvilken utdannelsesbakgrunn har du?</p> <p>0.3. Hvor lenge har du arbeidet her? Har du arbeidet ved skolen i andre stillinger enn du har nå?</p> <p><u>Læreplanforståelse:</u></p> <p>0.4. Begrepsavklaring i forhold til læreplan (studiehåndbok, programplan, fagplan, emneplan = læreplan (innhold og organisering av opplæringen))</p> <p>0.5. Hva vil du vektlegge som hovedfunksjonen til en læreplan?</p> <p>0.6. Hvordan bruker du læreplaner i din jobb?</p>
<p>1. Hvordan tolker institusjonene nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk?</p>	<p><u>Tolkning:</u></p> <p>1.1. Kan du fortelle meg hva du oppfatter er hovedtrekkene ved nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring?</p> <p>1.2. Hvordan har dere tolket begrepet «læringsutbyttebeskrivelse»?</p> <p>1.3. Hvordan har dere tolket begrepet «generell kompetanse»?</p> <p>1.4. Hva oppfatter du er hovedmålet med NKR?</p>
<p>2. Hvordan operasjonaliserer institusjonene læreplanarbeidet i lys av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk?</p>	<p><u>Operasjonalisering:</u></p> <p>2.1. Hvordan utførte dere læreplanarbeidet deres i henhold til NKR?</p> <p>2.1.1. Når begynte dere å bearbeide læreplanene deres i tråd med NKR?</p> <p>2.1.2. Hvordan organiserte dere læreplanarbeidet?</p> <p>2.1.3. Hva gjorde dere?</p> <p>2.1.4. Brukte dere mye ressurser (tid, antall personer involvert) på læreplanarbeidet?</p> <p>2.1.5. Hvilken rolle hadde du i forhold til læreplanarbeidet?</p> <p>2.2. Hvordan ble læreplanene forandret? Hva var de største endringene?</p> <p>2.3. Hvordan arbeidet dere for å skape sammenheng mellom læringsutbyttebeskrivelsene på programnivå og fag/emnenivå?</p>
<p>3. Hvordan legitimeres arbeidet med nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk av</p>	<p><u>Legitimering:</u></p> <p>3.1. Hvorfor bearbeidet dere læreplanene deres i henhold til NKR?</p> <p>3.2. Hvordan begrunnet dere dette arbeidet?</p> <p>3.3. Hva tenker du er gode grunner til å endre læreplaner?</p> <p>3.4. Hvem tenker du burde bestemme hvorfor og hvordan en læreplan</p>

institusjonene?	skal endres? 3.5. Hvordan vil du beskrive prosessen deres med å bearbeide læreplanene i henhold til NKR? 3.6. I hvilken grad vil du si at arbeidet med NKR hadde legitimitet (allment akseptert) på ...skolen? 3.7. Hvilken holdning hadde du til dette arbeidet? Hvordan vil du beskrive dine kollegaers holdninger til dette læreplanarbeidet?
4. Hvordan vurderer institusjonene nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk?	<p><u>Vurdering:</u></p> <p><i>Vurdering av endring</i></p> 4.1. I hvilken grad vil du si at omskrivingen av læreplanene i tråd med NKR har endret utdanningene deres? 4.2. Ville dere ha bearbeidet læreplanene uavhengig av NKR? 4.3. Hvis dere skulle bearbeidet læreplanene deres uavhengig av NKR, hvordan tror du de ville sett ut da? 4.4. Hvordan vil du vurdere de nye læreplanene i forhold til de gamle? 4.5. Vil du si at å bearbeide læreplanene i henhold til NKR, har fått utilsiktede konsekvenser? Hvordan? Hvorfor? <p><i>Vurdering av læringsvilkår</i></p> 4.6. Vil du si at NKR har fått dere til å rette oppmerksomheten mer mot læring enn undervisning? Hvorfor?/Hvorfor ikke? 4.7. Hvordan vil du si at læreplaner kan tilrettelegge for læring? <p><i>Vurdering av læringsutbyttebeskrivelser i forhold til undervisning og vurdering</i></p> 4.8. Hvordan preger de nye læringsutbyttebeskrivelsene undervisningen deres? (arbeidsmåter, organisering, innhold) 4.9. Dere har nå formulert det læringsutbytte studentene skal ha når de er ferdig. Hvordan vet dere at studentene kan det de skal kunne? Har arbeidet med NKR ført til endret vurderingspraksis? Hvordan? <p><i>Vurdering av kategorisering</i></p> 4.10. I følge NKR skal læringsutbyttebeskrivelser kategoriseres i kategoriene kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Er dette en naturlig måte å dele inn deres utdanning på? 4.11. Hvis dere skulle kategorisert læringsutbyttebeskrivelsene på en annen måte, hvilke kategorier ville dere valgt? <p><i>Generell vurdering av NKR</i></p> 4.12. Hva vil du vurdere som fordelene/styrkene til NKR? 4.13. Hva vil du vurdere som ulempene/utfordringene med NKR? 4.14. Hvis du skulle vektet det du nå har trukket frem som styrker og det du har trukket frem som utfordringer, hvordan ville du vektet det?

Vedlegg 3: Intervjuguide undervisningsnivå

Forskningsspørsmål:	Intervjuspørsmål:
<p>Bakgrunn</p> <p>og</p> <p>Begrepsforståelse/ bakgrunnskunnskap:</p>	<p><u>Bakgrunn om person:</u></p> <p>0.7. Du har stillingen som på ...skolen. Hva er dine arbeidsoppgaver og ansvarsområder?</p> <p>0.8. Hvilken utdannelsesbakgrunn har du?</p> <p>0.9. Hvor lenge har du arbeidet her? Har du arbeidet ved skolen i andre stillinger enn du har nå?</p> <p><u>Læreplanforståelse:</u></p> <p>0.10. Begrepsavklaring i forhold til læreplan (studiehåndbok, programplan, fagplan, emneplan = læreplan (innhold og organisering av opplæringen))</p> <p>0.11. Hva vil du vektlegge som hovedfunksjonen til en læreplan?</p> <p>0.12. Hvordan bruker du læreplaner i din jobb?</p>
<p>1. Hvordan tolker institusjonene nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk?</p>	<p><u>Tolkning:</u></p> <p>1.5. Kan du fortelle meg hva du vet om nasjonalt kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring /hovedtrekkene?</p> <p>1.5.1. Vet du hvorfor dere har omarbeidet læreplanene deres nylig? Vet du hvorfor dere har læringsutbyttebeskrivelser? Kan du fortelle meg hva du vet om det?</p> <p>1.5.2. Evt. avklare hva NKR er.</p> <p>1.6. Hvordan forstår du begrepet «læringsutbyttebeskrivelse»?</p> <p>1.7. Hvordan forstår du begrepet «generell kompetanse»?</p> <p>1.8. Hva er din oppfatning av hva som er målet med NKR?</p>
<p>2. Hvordan operasjonaliserer institusjonene læreplanarbeidet i lys av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk?</p>	<p><u>Operasjonalisering:</u></p> <p>2.1. Kan du fortelle meg hva du vet om hvordan dere bearbeidet læreplanene deres i henhold til NKR?</p> <p>2.1.1. Når begynte dere å bearbeide læreplanene deres i tråd med NKR?</p> <p>2.1.2. Hva gjorde dere?</p> <p>2.1.3. Hvordan organiserte dere læreplanarbeidet?</p> <p>2.1.4. Brukte dere mye ressurser (tid, antall personer involvert) på læreplanarbeidet?</p> <p>2.2. Vil du si at du har vært involvert i bearbeidingsprosessen? Hvilken rolle hadde i så fall du i forhold til læreplanarbeidet?</p>
<p>3. Hvordan legitimeres arbeidet med nasjonalt</p>	<p><u>Legitimering:</u></p> <p>3.1. Hvorfor bearbeidet dere læreplanene deres i henhold til NKR, tror du?</p>

<p>kvalifikasjons- rammeverk av institusjonene?</p>	<p>3.2. Hvordan ble dette arbeidet begrunnet? 3.3. Hva tenker du er gode grunner til å endre læreplaner? 3.4. Hvem tenker du burde bestemme hvorfor og hvordan en læreplan skal endres? 3.5. I hvilken grad vil du si at arbeidet med NKR hadde legitimitet (allment akseptert) på ...skolen? 3.6. Hvordan vil du beskrive prosessen deres med å bearbeide læreplanene i henhold til NKR? 3.7. Hvilken holdning hadde du til dette arbeidet? Hvordan vil du beskrive dine kollegaers holdninger til dette læreplanarbeidet?</p>
<p>4. Hvordan vurderer institusjonene nasjonalt kvalifikasjons-rammeverk?</p>	<p><u>Vurdering:</u></p> <p><i>Vurdering av endring</i> 4.1. I hvilken grad vil du si at det at dere har bearbeidet læreplanene, har endret utdanningene deres? 4.2. Hvordan vil du vurdere de nye læreplanene i forhold til de gamle? 4.3. Vil du si at å bearbeide læreplanene i henhold til NKR, har fått utilsiktede konsekvenser? Hvordan? Hvorfor?</p> <p><i>Vurdering av læringsvilkår</i> 4.4. Vil du si at NKR har fått dere til å rette oppmerksomheten mer mot læring enn undervisning? Hvorfor?/Hvorfor ikke? 4.5. Hvordan vil du si at læreplaner kan tilrettelegge for læring?</p> <p><i>Vurdering av læringsutbyttebeskrivelser i forhold til undervisning og vurdering</i> 4.6. Hvordan bruker dere læringsutbyttebeskrivelsene i ...planen når dere skal planlegge undervisning i ...? Eks: <ul style="list-style-type: none"> - KS: «med fullført emne kan offiserene lede operasjoner basert på egen planlegging» - HiOA: «Studenten kan vurdere, veilede og gi omsorg til den enkelte elev» 4.7. Hvordan former læringsutbyttebeskrivelsene i ...planen 4.7.1. Hvordan dere organiserer undervisningen? 4.7.2. Hvilke arbeidsmåter dere benytter? 4.7.3. Hva som blir innholdet i undervisningen? 4.8. Læringsutbyttebeskrivelsene i ... beskriver hva studentene kan når de er ferdige med emnet. Hvordan vet dere at studentene kan det de skal kunne? Eks: <ul style="list-style-type: none"> - KS: «med fullført emne kan offiserene lede operasjoner basert på egen planlegging» - HiOA: «Studenten kan vurdere, veilede og gi omsorg til den enkelte elev» 4.9. Har de nye læreplanene ført til endret vurderingspraksis/ eksamensform? Hvordan?</p> <p><i>Vurdering av kategorisering</i> 4.10. I følge NKR skal læringsutbyttebeskrivelser kategoriseres i</p>

	<p>kategoriene kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Er dette naturlige hovedområder i ...?</p> <p>4.10.1. Hvis dere skulle kategorisert læringsutbyttebeskrivelsene på en annen måte, hvilke kategorier ville det vært naturlig å velge i ...?</p> <p><i>Generell vurdering av NKR:</i></p> <p>4.11. Hva er din generelle vurdering av de nye læreplanene som er formulert i henhold til NKR:</p> <p>4.11.1. Hva vil du vurdere som fordelene/styrkene?</p> <p>4.11.2. Hva vil du vurdere som ulempene/utfordringene?</p> <p>4.11.3. Hvis du skulle vektet det du nå har trukket frem som styrker og det du har trukket frem som utfordringer, hvordan ville du vektet det?</p>
--	--

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er læreplanarbeid i lys av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR). Formålet er å undersøke hvordan NKR tolkes, vurderes, legitimeres og operasjonaliseres av utvalgte utdanningsinstitusjoner, og kommer til uttrykk i deres læreplanarbeid. For å belyse dette ønsker jeg å intervju utvalgte faglige ansatte ved Krigsskolen og Høgskolen i Oslo og Akershus, og lurte på om du kan tenke deg å delta i undersøkelsen.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og kun være tilgjengelige for meg. I den ferdige oppgaven vil jeg bruke et sammendrag av intervjuene og noen sitater. Navn og kjønn vil anonymiseres, men arbeidsplass, fagområde og stilling vil bli gjort kjent i oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest innen 1. september 2013.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Hvis det er noe du lurte på kan du ringe meg på 92 62 26 02, eller sende en e-post til martilok@student.uv.uio.no. Du kan også kontakte min veileder Britt Ulstrup Engelsen ved pedagogisk forskningsinstitutt på telefonnummer 22 85 52 81.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Jeg håper du har mulighet til å delta

Med vennlig hilsen

Martine Løkholm
Masterstudent
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer